



**Pracovní texty / Working Papers
No. 12 (2008)**

***Jak se rodiny rozhodují o středním vzdělání.
Kvalitativní studie.***

Kateřina Vojtíšková

oddělení Studia sociální struktury
Sociologický ústav AV ČR, v.v.i.
Jilská 1, Praha 1, 110 00
<http://www.soc.cas.cz>

Jak se rodiny rozhodují o středním vzdělání. Kvalitativní studie.

Kateřina Vojtíšková

katerina.vojtiskova@soc.cas.cz

Abstract: The author focuses on parental/family choice of secondary education. Particularly, the issue of educational reproduction/mobility and influence of family cultural resources are considered in an analysis based on 9 focus discussions with mothers of 14-15 years old children, and 1 discussion with children themselves. Results point to an importance of attributed meaning of education, ideas about educational market held by mothers that were linked to educational background of family, and children agency too. Families with higher education choose most academic types of educational tracks (Multi-year Gymnasium, Gymnasium or Lyceum) that are most appropriate to prepare them for tertiary education, i.e. parents are reproducing their cultural capital. They provide their children an opportunity to identify true interests, skills and orientations and to develop sense of entitlement. Key decision about specialization is delayed to their adulthood. Children from lesser educational background most often choose some of vocational schools with “maturita” which afford opportunity to decide later if they would prefer to pursue tertiary education or start to work. About half of children from lowest educational background chooses vocational training and are on the way to reproduce the lack of cultural capital of their parents. According to mothers, some children are interested in certain vocation, but the rest does not have the right to choose because of their poor school report. These children are provided with the sense of constraint. However, some academically able children from lowest educational background aspire for higher education even without direct family support and/or provision of cultural resources.

Prosinec 2008

Grantový projekt „Sdílené hodnoty a normy chování jako zdroj posilování sociální koheze a překonávání negativních dopadů sociální diferenciace v ČR“

<<http://www.sdilenihodnot.soc.cas.cz>>

Úvod

Vzdělání nepochybně hraje podstatnou roli pro zařazení člověka v sociální struktuře a stratifikaci (alespoň tak, jak je konceptualizuje sociologie). Šance na dosažení vyššího vzdělání zdaleka nejsou nezávislé na sociálním původu, protože rodina spojuje individuální a kolektivní trajektorie, a uplatňují se v ní (specifickým způsobem) vztahy sociální struktury, které se transformují do individuálních biografií. Sociální postavení vychází (orientační) rodiny, její životní podmínky se odrážejí v rozdělení životních šancí, například v podobě různých vzdělanostních aspirací a životních orientací.

V následujícím textu se zaměřím na to, jak vysvětlují, argumentují a zdůvodňují aktuální či již proběhlé rozhodování o volbě středního vzdělání a jaký význam přisuzují jednotlivým typům středních škol matky dětí v posledním ročníku základní školy (příp. i samotné děti) a matky dětí již studujících víceletá gymnázia. Jaké okolnosti považují rodiče za relevantní při argumentaci rozhodování o daných typech vzdělání, co znamená škola a studium pro různě vzdělané rodiče dětí v uzlovém bodě jejich školní kariéry? Jaké důvody vedou některé žáky k volbě gymnázia a jiné k volbě učebního oboru? Liší se pohled na školu a deklarovaná podpora rodičů nebo všichni považují vzdělání za stejně důležité? Jak ovlivňuje volbu vzdělanostní milieu rodiny a z jakých kulturních zdrojů děti čerpají při postupu vzdělanostním systémem? Předmětem je tedy široce pojatý výběr vzdělávací dráhy s důrazem na kulturní mechanismy, které působí při vztazích mezi rodinou a školou.

Přes snahy o vyrovnání vzdělanostních příležitostí a fungování meritokratických principů zůstávají rozdíly dětí s odlišným sociokulturním zázemím všude na světě relativně podobné, za posledních 50 let se je podařilo snížit pouze v Nizozemí a Švédsku [Shavit, Blossfeld 1993]. Před rokem 1989 se nerovnosti v přístupu k vyššímu vzdělání v rovnostářské ČR za 40 let fungování socialistického režimu nebyly o nic menší než jinde, naopak nedošlo k rozšíření míst na terciárním stupni. V době postkomunistické transformace po roce 1989 došlo podle některých výzkumů dokonce k nárůstu socio-ekonomických nerovností v přístupu k VŠ vzdělání danému především poklesem šancí dětí z dělnických rodin [Matějů, Straková, Simonová 2003, 2004].

Rozdíly v šancích jsou popisovány a vysvětlovány mnoha modely, teoriemi a hypotézami, které kladou odlišný důraz na mobilitu/reprodukcii a na jejich příčiny (např. sociálně-psychologický model, teorie racionálního jednání, teorie sociální reprodukce, maximálně-udržované nerovnosti) [Matějů, Straková 2006: 31-40; Katrňák 2005: 172-186;

Simonová, Katrňák 2008]. Tento text klade důraz především na kulturní složku reprodukce, tedy hodnoty, normy a životní styly, a její propojení se strukturními podmínkami, tedy sociálním postavením a vzděláním rodiny. Problematiku nahlížíme perspektivou teorie kulturní reprodukce P. Bourdieu, která nabízí vysvětlení vzdělanostní reprodukce opřené o důležitost sociálně podmíněné transmise kulturních zdrojů v rodině (jazykový, školní nebo kulturní kapitál).

Vzdělanostní reprodukce, resp. reprodukce nerovností ve vzdělanostních příležitostech je součástí širší teorie třídní reprodukce vycházející z předpokladu, že dominantní skupiny ve společnosti (sociální třídy) usilují o udržení stávajícího postavení. S rostoucí důležitostí vzdělávacích výsledků ve společnosti dochází k postupnému zvyšování závislosti rodiny na státu, přesto si podle P. Bourdieu moderní rodina udržuje svojí funkci v biologické a sociální reprodukci společnosti [de Singly 1999]. Rodiny se snaží z jedné generace na druhou udržet nebo zlepšit svoje postavení v sociálním prostoru. Prostředky, kterými toho dosahují se liší. Pokud je vzdělání vstupenkou k vlivným pozicím jak je tomu v současných společnostech, pak rodiny upravují své strategie tak, aby svým dětem zajistily dobré vzdělání. „Ve společnosti, jejíž reprodukce tak závisí na školní složce, je hodnota rodiny (a sociální skupiny, ke které náleží) dána vyšší školního kapitálu vlastněného všemi jejími členy“ [ibid: 26]. F. de Singly v návaznosti na historika Arièse upozorňuje také na to, že kromě dosažení školního úspěchu v rodinách došlo k nárůstu citu, „dítě může být současně předmětem citu i ctižádosti“ [ibid: 25].

Sociální pozice člověka (rodiny, ale i třídy) v sociálním prostoru je podle této teorie dána objemem a vzájemným poměrem kulturního a ekonomického kapitálu, které má k dispozici. *Kapitál* je „jakýkoli zdroj účinný v dané sociální aréně, jenž člověku umožňuje dosáhnout specifických zisků (.).“ [Wacquant 2002: odst. 22]. Pozice v sociálním prostoru se vyznačuje habitem, který propojuje objektivní složku (sociální pozici) se subjektivní složkou (sociální praxí) aktéra. *Habitus* jsou často neuvědomovaná, internalizovaná schémata, vytvořená v rámci socializace v rodině, a také ve škole, která „(.) vytváří jednotný životní styl, to jest celek, v němž se sjednocuje volba osob, statků i praktických činností.“ [Bourdieu 1998: 16]. *Habitus* rodin z nižší třídy ve styku se školní kulturou odráží vědomí vlastního nízkého kulturního kapitálu a vede ke sklonu k vlastnímu vylučování ze vzdělávací dráhy. To, že na sebe aplikují schémata vnímání odrážející objektivní zákony, znamená že odmítají to, z čeho jsou odmítnutí („to není pro lidi jako jsme my“), přizpůsobují očekávání svým šancím, odsuzují se k tomu být, kým být musí (skromní, pokorní) [Bourdieu 1984: 471].

Kulturní kapitál přenesený rodinou na děti znamená výhodu při studiu, protože vzdělávací systém nevybírá žáky podle schopností, ale vybírá žáky „již vybrané“, tedy ty, kteří si z rodiny nesou kulturní kapitál odpovídající (dominantní) kultuře školy a učitelů. Škola (stejně jako jiné instituce) implicitně požaduje, co je její kultuře vlastní a postupně vylučuje děti, které k této kultuře nebyly vychovávány. Vzdělávací systém je tak institucí, ve které dochází k reprodukci sociálních rozdílů [Bourdieu, Passeron 1990, orig. 1970; Bourdieu 1998]. Třídní reprodukce není zcela nevyhnutelná, dokonce limitovaná mobilita jednotlivců může napomáhat konzervaci struktury třídních vztahů, protože činí důvěryhodnějším obraz školy jako osvobozující síly [Bourdieu, Passeron 1990: 167]

Dominantní sociologická interpretace kulturního kapitálu předpokládá, že kulturní kapitál je znalost (nebo potřeba) vysokostatusové estetické kultury odlišná od vzdělanostních dovedností, schopností nebo výkonu. Alternativní interpretace kulturního kapitálu ovšem považuje schopnosti dětí za jeho součást [Lareau, Weininger 2003]. Studie řadící se k tomuto proudu (často kvalitativní) se zabývají především standardy uplatňovanými učiteli při hodnocení žáků nebo jejich rodičů a kulturními zdroji pomáhajícími tyto požadavky splňovat (např. [Lareau, Horvat 1999]). Kulturní kapitál bývá přes svůj sociální původ vnímán jako talent a jeho nositel jako nadaný. Škola tak transformuje „vrozený“ kulturní kapitál (ten je vnímán jako talent) do „školního“, který se již jeví jako individuální úspěch. Učitelé, rodiče i studenti interpretují rozdíly ve školních výsledcích jako kombinaci přirozeného talentu a individuální snahy [Weininger, Lareau [online]].

V souladu s předchozím u nás J. Šafr doplňuje *vysoko-kulturní* interpretaci kulturního kapitálu (dominantní zejména v kvantitativním výzkumu) o dva typy, které nazývá kognitivní a kompetenční. Jako *kognitivní kapitál* označuje kulturní schopnosti, které rodiče předávají svým dětem, *kompetenčním* jsou zase praktické schopnosti podporující mobilitu a úspěch, umění komunikace a zručnost při interakcích [Šafr in Bayer et al. 2007: 36-39].

Koncepty habitus a pole byly využity při vysvětlování rozdílů v sociálním poli rodičovské volby střední školy, které ve Velké Británii nadále reprodukuje vyloučení a nevýhody [Conway 1997]. Sociální pole rodičovské volby je rámuujícím kontextem, který pomáhá spoluvytvářet různé formy sociálního jednání, výběru střední školy ovlivněného sociální třídou rodiny. Vztahy mezi habitem a polem jsou obousměrné, vzájemně se ovlivňují a ustanovují, pole jako strukturovaný prostor strukturuje habitus a ten zase určuje/strukturuje vnímání pole. Rodiče z dělnické třídy nebývají vybaveni dostatečnými sociálními, kulturními a ekonomickými zdroji k tomu, aby se mohli rovnocenně zapojit do „hry na výběr školy“,

nemají explicitní vědomí vzdělanostního 'trhu'. Rodiče ze střední třídy naopak vykazují „cit pro hru“, například znají výsledky místních škol, mají informace o 'dobrých školách', a podle něj se zapojují [Conway 1997: 5.3]. V Británii tak ve vzdělávání vládne ideologie parentokracie, která za maskou volby/výběru zahaluje nedostatek volby pro znevýhodněné [Conway 1997: 1.4].

A Lareau (2002; 2003) tvrdí, že součástí socializace střední třídy je předávání *pocitu oprávnění*. Děti, které jej vykazují, se umějí lépe pohybovat v institucionálním prostředí střední třídy. Při komunikaci s dospělými a autoritami jsou pak schopní ovlivňovat interakce ve svůj prospěch. Rodiče z dělnické třídy naopak na své děti přenášejí *pocit omezení*, děti si uvědomují vlastní hranice a mají snahu spíše se situacím přizpůsobovat. Po vzoru dospělých vstřebávají pocit bezmoci v institucionálních vztazích. Ve svých etnografických studiích dochází k závěru, že (v USA) třídní pozice ovlivňuje kritické aspekty rodinného života (využití času, používání jazyka a příbuzenské vazby) a utváří „kulturní logiku“ výchovy dětí (Lareau 2002: 772), přestože ne všechny aspekty života jsou pozicí ovlivněny a v rámci třídy existuje variabilita. Rodiče ze střední třídy se snaží o *sehrané rozvíjení* schopností dítěte, úmyslně a trvale stimulují vývoj dětí a kultivují jejich kognitivní a sociální schopnosti. Dělnická třída a sociálně slabší rodiče chápou vývoj dítěte jako spontánní, nepovažují za vysoce důležité odhalovat pocity, názory a myšlenky svých dětí. Děti mají více možností určovat trávit volný čas podle svého, chodit ven s kamarády. Rodiče dětem hlavně zajišťují podporu v podobě bezpečí, bydlení, jídla a pohodlí, zajišťují *přirozený vývoj dítěte*. Vidí ostrou hranici mezi dětstvím a dospělostí, dětství by si děti měly užít.

V České republice se problematice vzdělanostní reprodukce a vlivem sociálního zázemí na nejrůznější aspekty vzdělanostní kariéry (aspirace na vysokoškolské studium, výběr typu středního vzdělání, výsledky různých testů schopností, úspěšnosti přijetí/dokončení terciárního vzdělání apod.) věnuje nemalá pozornost. Největší díl odborné produkce přitom analyzuje reprezentativní data (např. [Matějů et al. 2008; Matějů, Straková 2006; Matějů, Straková 2003]. Z kvalitativních výzkumů si pozornost zaslouží především práce T. Katrňáka, který na základě studia nejvlivnějších publikací a formulovaných teorií se zaměřil konkrétně na problematiku sociální a vzdělanostní reprodukce dělníků v Brně. Skupina vysokoškoláků mu sloužila jako srovnávací. Příčinu rozdílných vzdělanostních výsledků situuje na základě rozhovorů do odlišného přístupu ke škole, který vychází z odlišných životních zkušeností [Katrňák 2004]. Dělníci mají podle něj ke škole volný vztah, který odráží ne příliš dobrý vztah se školou a nevyžadují, aby jejich dítě ve škole vynikalo či usilovalo o vyšší vzdělání.

Rodiny vysokoškolařů mají se školou vztah soudržný a jsou přesvědčeni, že školní úspěch dětí závisí na tom, že se jim ve škole bude líbit, o což aktivně usilují, kladou důraz na kulturní aktivity, znalosti a všeobecný rozhled, zajímají se o dění ve škole, pomáhají dětem při přípravách do školy a pečlivě vybírají školu. Materiální životní strategie dělníků se vzděláním v životě příliš nepočítá. Děti si musí poradit samy, rodina je učení nemotivuje, nepřipravuje se s nimi. Děti postupně rezignují na školní úspěch a těší se až začnou pracovat. Samy si vybírají školu a povolání, takže nemohou později rodičům vyčítat, že byly do něčeho nuceny. Vysokoškolaři jsou ke škole kritičtí, ale přisuzují jí mnohem větší význam. Odlišný vztah dělníků a vysokoškolařů je výsledkem reakcí na odlišné definice okolního světa dané strukturálními rozdíly [ibid 154-156].

Výzkum rodin se základním nebo učňovským vzděláním, jejichž děti studují VŠ (tedy vzestupně mobilní) poukazuje na důležitost vnímání vyššího vzdělání rodinou jako hodnoty a prostředku k lepšímu uplatnění na trhu práce, seberealizaci a otevření přístupu k nemanuálním profesím [Ergens 2007]. Tito rodiče podporují své děti také skrze přísnou výchovu, vedení dětí k dodržování pravidel, zodpovědnosti, pracovitosti a také samostatnosti, což zúročuje potenciál osobnosti dítěte, podporuje jejich ambice a přebírání zodpovědnosti za svou budoucnost. Rozhodování o vzdělání kromě rodiny podporuje také oceňování schopností dítěte ve škole. Výsledky se nedají zobecňovat, protože jsou omezeny na rodiny s dětmi, které bez problémů zvládaly školní požadavky, učení zvládaly samostatně a nemusely se příliš učit [Ergens 2007].

Obě zmíněné studie se soustřeďují primárně na dělníky, resp. děti rodičů bez maturitního vzdělání. Na rozdíl od zahraničních studií se vyhýbají použití dichotomie dělnická / střední třída. T. Katřnák se zaměřil pouze na reprodukční strategie ryzích dělníků, nevyšímal si možných výjimek, tedy ani vzestupné mobility. Tomuto cíli přizpůsobil výběr respondentů – dělníků, kteří bydlí na „dělnických“ brněnských sídlištích. T. Ergens se naopak zajímal pouze o vzestupně mobilní studenty, tedy právě o jakési „výjimky z pravidla“.

Pražská skupina školní etnografie (PSŠE) se v závěru longitudinálního etnografického šetření několika vybraných školních tříd pražských ZŠ zabývala také představami o budoucnosti dětí a jejich rodičů [Viktorová in PSŠE 2004: 148-169]. V porovnání s dětmi, které se volbou střední školy zabývaly na začátku 90. let byly děti v roce 2003 v jiné situaci nejen z hlediska společenského, ekonomického a vzdělávacího prostředí, ale také kvůli proměně životního stylu rodin. Došlo k větší liberalizaci výchovy, děti mají větší autonomii a rozhodovací možnosti než dříve (i vzhledem k volbě školy), v některých oblastech dochází

k retroaktivní socializaci, kdy děti naopak mají vliv na dospělé (zejména v informační technologii a spotřebě) a také k nárůstu diferenciací rodin také vzhledem ke škole a školní práci. Od 90. let se rodiny diferencovaly podle vztahu ke vzdělání, školní práci, strategií při volbě další školy a významů, které volbě škol připisují, a které vstupují do vyjednávání a fungují jako *rodinné transmisivní hodnoty* [PSŠE 2004]. Na základě volby dětí z jedné třídy sledované po celých devět let docházky identifikovala autorka celkem sedm typů dětských (rodinných) přístupů k volbě střední školy a významů, které dávají školní kariéře v perspektivě budoucnosti: učni, učni směřující k profesionalitě, učni z nouze, ambiciózní studenti, studenti s otevřenou budoucností, tradiční středoškoláci, „noví studenti“ [PSŠE 2004: 162].

Vzdělávací pole

Vzdělávací systém tvoří pole, ve kterém se habitus aktérů a jejich kulturní kapitál proměňuje v jednání, v tomto případě volbu SŠ. Vzdělávací systém ČR odborníci kritizují kvůli relativně vysoké *selektivitě*, ke které dochází navíc v časném věku. Ačkoli za progresivní přístup ke vzdělání je považováno zachování jednotného vzdělávání do co nejvyššího věku (např. Finsko), u nás došlo po roce 1989 ke znovuzavedení víceletých gymnázií (VG). V šesté a osmé třídě odchází přibližně desetina žáků na výběrová VG, jejichž studenti pocházejí více z rodin s vyšším vzděláním a sociálním postavením. Vysoké vzdělanostní aspirace studentů jsou méně závislé na rodinném zázemí než na ZŠ, téměř všichni absolventi míří dále na vysoké školy a VG tak bývají považována za vstupenku na VŠ. Přestože vstup na VG je většinou podmíněn úspěšným přijímacím řízením, ne všechny přijaté děti jsou mimořádně nadané, a místo podpory vzdělanostní mobility jsou VG spíše nástrojem vzdělanostní reprodukce. To bylo důvodem snahy o jejich zrušení [Matějů, Straková 2003, 2006], formulované např. v Bílé knize [MŠMT 2001: 25, 46], které po odporu části veřejnosti neuspěla.

Sociální a vzdělanostní zázemí rodin dětí na ZŠ je oproti VG velmi heterogenní (i když pro jednotlivé školy/třídy to platit nemusí). Po 9. třídě si žáci podávají v prvním kole jednu přihlášku na SŠ¹, přičemž si mohou vybírat z nabídky maturitních a nematuritních oborů. Nárůst maturitního typu vzdělávání² je dán zvyšováním počtu míst na gymnáziích, ale také širokou nabídkou středních odborných škol (SOŠ) s velmi rozmanitou úrovní, a trvalým

¹ Od školního roku 2008/9 byl počet přihlášek v prvním kole navýšen na tři.

² Z nově přijatých studentů bylo v roce 2007 70% maturitního typu (rok 2000: 60% - rok 2014: mělo by být přes 80%).

poklesem podílu žáků na středních odborných učilištích. Všeobecné vzdělání, které je přípravou na studium VŠ, zajišťují 4letá gymnázia (cca 15% dětí), jejichž sociální skladba je mnohem rozmanitější než u VG [Matějů, Straková 2006: 134-5], a také několik typů lyceí, jejichž absolventi jsou lépe připraveni ke studiu v terciární vzdělávání (vysoké školy nebo vyšší odborné školy, VOŠ) než absolventi SOŠ, přičemž navíc získávají odborné zaměření³. Stejně tak dochází k nárůstu terciárního vzdělání, které u nás bylo dlouhodobě podprůměrné oproti evropským průměrům.⁴

Výzkum – skupinové diskuse

Text čerpá z desíti skupinových diskusí (focus groups, FG) uspořádaných v roce 2007 na třech místech ČR. V devíti diskusích byly účastnicemi matky⁵ dětí v devátém ročníku školní docházky, účastníky desáté, doplňující diskuse, se staly přímo děti některých účastnic dvou pražských diskusí.⁶

Děti propojující všechny diskuse se narodily v letech 1992-1993, do první třídy začaly chodit ve školním roce 1999/2000. Tento ročník čítá celkem 121.469 žáků⁷, z nichž přes 90% navštěvuje ZŠ a necelých 10% některé víceleté gymnázium. V roce 2004/2005 na osmiletá gymnázia nastoupilo přibližně 8% dětí z daného ročníku ZŠ, další 2% dětí nastoupila o dva roky později na šestiletá gymnázia⁸.

Pro skupinové diskuse na téma výchovy bylo žádoucí zajistit genderově homogenní složení. Vzhledem k omezením výzkumu a důrazu na jiné charakteristiky bylo rozhodnuto o výběru matek jako hlavních nositelů vkusu (P. Bourdieu) [Vincent, Ball 2007] a vychovatelů v rodinách (hlavně po rozvodu). Podle britských výzkumů matky působí jako hlavní činitelé sociální reprodukce, překlenují mezeru mezi sociální třídou rodiny a výkonem dětí ve škole, investují čas, intelektuální i emoční energii, utvářejí vkus, pomáhají při domácí přípravě dětí a pracují na tom, aby jejich kulturní kapitál přinášel dětem výhody [Reay 2005: 113].

Pro výběr míst jsme zvolili typologii s krajními typy centrum a periferie. Centrum je oblast, kde dochází k velkému rozvoji, typické rozsáhlou výstavbou, silnou infrastrukturou,

³ viz. Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky v roce 2006; http://www.msmt.cz/uploads/soubory/vyrocní_zpravy/VZ_MSMT_2006_Idil.pdf.

⁴ K souvislostem zvyšující se úrovně vzdělanosti ve společnosti viz. [Keller, Tvrđý 2008]

⁵ S výjimkou první diskuse (Praha, rodiče dětí na VG), které se účastnil také jeden otec.

⁶ Text s podrobnostmi k využití metodologii, strategii výběru a také seznamem všech diskutujících se základními údaji je k dispozici na:

http://sdilenihodnot.soc.cas.cz/getfile.php?file=77849454&download=1&filename=WP10_Vojtiskova.pdf

⁷ Podle ČSÚ, data za rok 2006-2007 (8. ročník).

⁸ Nabídka míst na VG neodpovídá rozložení populace, takže selektivita při výběru je různá. V Praze je vyšší počet míst než by odpovídalo proporcii populace dětí v ČR (markantní je to zejména u 6 letých gymnázií), ale také více přihlášených, což se odráží v nižším procentu přijatých než v jiných krajích.

včetně vzdělávacích a volnočasových institucí, přitahuje nové obyvatele. Periferie naopak trpí úbytkem obyvatel, nedostatkem pracovního uplatnění, horší dopravní dostupností a slabou infrastrukturou. Praha představuje centrum, Brněnsko (často obce venkovského charakteru) a Tábora a jeho okolí, zastupují semiperiferii až periferii (SV od Brna; trojmezí tří krajů).

V každém ze tří vybraných míst se konala jedna diskuse s matkami dětí příslušného ročníku VG a dvě diskuse s matkami dětí na ZŠ. Výběr matek dětí na VG jsme neomezovali dosaženým vzděláním rodičů⁹. Účastnice s dětmi na ZŠ byly rozdělené do skupin podle dosaženého vzdělání rodičů, abychom (alespoň částečně) homogenizovali skupiny vzhledem k této pro nás důležité charakteristice. Dosažené vzdělání pro nás představuje zjednodušenou míru velikosti kulturního kapitálu rodiny (proxy indikátor).¹⁰ V Praze se konala ještě diskuse s dětmi chodícími na 9. třídu ZŠ, jejichž matky se účastnily jedné ze dvou pražských diskusí.

Výhodou oproti výzkumům zaměřeným na homogenní populaci/populace (jako u Katrňáka či Ergense) je to, že naše data zahrnují širší mozaiku vzdělanostního a profesního zázemí. Mezi „dělníky“ či „dělnickou třídu“ lze podle nízkého dosaženého vzdělání rodičů (maximálně vyučení) a zaměstnaneckého statusu zařadit 16 rodin. S určitým zjednodušením bychom mohli mezi „střední třídu“ nebo mezi „vysokoškoláky“ zařadit 26 rodin, kde má alespoň jeden z rodičů vysokoškolské vzdělání. Ve zbytku rodin má jeden nebo oba rodiče úplné střední vzdělání s maturitou, ale ani jeden nemá VŠ vzdělání. Výběr účastníků skupinových diskusí umožnil přiblížit přístupy k výchově a vzdělání v rodinách s různým dokončeným vzděláním rodičů, a také rodin bydlících v různých lokalitách ČR.

Oproti etnografickému výzkumu (PSŠE) založenému na dlouhodobém pozorování a kombinaci metod od pozorování přes dotazníky přináší náš výzkum nepoměrně méně informací o jednotlivých rodinách, ale i procesech, ke kterým reálně ve školách dochází. Hlavní nevýhoda oproti v kvalitativním výzkumu nejčastěji využívaným hloubkovým rozhovorům (in-depth interview) [Miller, Crabtree 2004] spočívá v tom, že nepřináší podrobné informace o každém účastníkovi/účastnici.

Naopak, jejich hlavní výhodou je interakční charakter získaných dat. Diskuse jsou výsledkem aktivity jejich účastníků a témat, která přinesou. Klíčovou roli hrají skupinové procesy a *interakce mezi účastníky*, která sama osvětlí výzkumné téma. Dávají účastníkům víc

⁹ Snahou bylo zastoupení také rodičů bez VŠ vzdělání, tedy s pravděpodobností vzestupné vzdělanostní mobility dítěte. Na Brněnsku byl podíl VŠ vzdělaných rodičů vůbec největší, v Táboře a okolí tomu bylo naopak (téměř polovina rodin by spadala do „nižšího vzdělanostního zázemí“, jak je definováno pro ZŠ; viz. dále).

¹⁰ Do skupin s nižším vzdělanostním zázemím byly zařazeny matky z rodin, kde dosáhl maturitního vzdělání nejvýše jeden z rodičů. Do vyššího zase matky, kde oba rodiče mají minimálně maturitu nebo alespoň jeden dosáhl VŠ. Takto hrubé a arbitrární rozdělení nemůže odrážet jemnější rozdíly. Naším cílem bylo mít široké spektrum názorů a nikoliv názory „třídně“ či vzdělanostně homogenních skupin.

možností vytríbit co chtějí říct, což je činí užitečné zvlášt' při výzkumu postojů: vysvětlování nebo vypovídání o postojích. *Interakce* mezi účastníky a její potenciální analytické využití je charakteristickým znakem skupinových diskusí [Morgan 2004]. Klíčovými znaky skupinových diskusí, které je odlišují od jiných kvalitativních metod je především generování dat v interakci účastníků skupin, tedy nikoli pouze výměnami mezi výzkumníkem a účastníkem. Účastníci nejen sdělují svoje vlastní názory, postoje a zkušenosti, ale také poslouchají a reagují na názory ostatních, mohou komentovat, požadovat vysvětlení, nesouhlasit nebo také přebírat část role tazatele, takže se výzkumník může občas vyskytnout více v pozici posluchače. Spontaneita, ke které při diskusi dochází, umožňuje ukázat víc z odkazových rámců účastníků, jejich používání jazyka, na co kladou důraz i jejich obecné porozumění.

Analýza a interpretace dat

V následující části se zaměříme na to, jak účastníci diskusí vypovídali o tom, jak v jejich rodinách probíhalo uvažování o volbě středního vzdělání, případně jak sami žáci a žákyně hovořili o této volbě a své budoucnosti. Proč se uvažuje jen o určitých školách či typech škol a o jiných ne, jaké okolnosti při tom hrají roli, kdo má hlavní slovo a jak jasnou představu v rodinách mají o budoucí profesi?

V analýze za jednoduchou míru kulturního kapitálu rodiny považují kombinaci dosaženého vzdělání rodičů. Přičemž vzdělání nepojímám instrumentálně jako vlastnictví diplomu/ maturitního vysvědčení/výučního listu, ale spíše jako (alespoň částečně) sdílenou zkušenost s určitým typem nároků, s komunikací a vztahy s určitými typy lidí profesí, různou obeznámeností se vzdělávacím systémem. Vzhledem k velké heterogenitě středního vzdělání a velké rozšířenosti maturitního vzdělání v populaci rodičů dnešních dětí, lze významné rozdíly očekávat zejména mezi rodinami, kde rodiče nedosáhli maturity (malý objem kulturního kapitálu) a těmi, kde alespoň jeden z rodičů má VŠ vzdělání (velký objem kulturního kapitálu). Za kulturní zdroje rodiny považují takové aspekty, které dětem pomáhají při postupu hierarchicky strukturovaným vzdělávacím systémem. Volby můžeme chápat jako vyjádření určitého typu kulturních preferencí. Každý vzdělávací směr nese určitý význam, má svá specifika a nabízí určité výhody.

Účastníky a účastnice diskusí tvořila přibližně třetina rodin, ve kterých volba již prakticky proběhla (dítě studuje VG) a zbytek, kde v nejbližších měsících mělo dojít k podání přihlášky na střední školu (dětí v 9. ročníku ZŠ). V 9. třídě děti, které neodešly na VG volí ze široké palety možností od čtyřletých gymnázií a lyceí, které mají také za cíl přípravu na další

vzdělávání, přes střední odborné školy s maturitou, které připravují na výkon určitých povolání i navazující studium na vyšší odborné škole nebo vysoké škole určitého zaměření, a středními odbornými učiteli, jejichž hlavním úkolem je připravit učně na určitou profesi.

Výkladová linie bude odrážet členění typů škol od neakademickěji orientovaných víceletých gymnázií s největším důrazem na studium a školní výkon, přes čtyřletá gymnázia, střední odborné školy až k nejvíce prakticky orientovaným odborným učilištím.

Studijní život pro ty, co „na to mají“

V následující části se zaměříme na to, jak se k víceletým gymnáziím a důvodům pro jejich výběru vyjadřovaly matky ve skupinových diskusích. Hlavní slovo zde pochopitelně budou mít především matky z rodin, kde dítě studuje VG. Ty se také na toto téma nejvíce vyjadřovaly.

Podle výsledků reprezentativního šetření PIRLS byly v roce 2001 nejčastějším důvodem pro přihlášení dítěte na VG lepší šance pro přijetí do dalšího studia po absolvování (33,4%), přání dítěte studovat VG (25,8%) a lepší příležitost pro rozvoj nadání dítěte (21,4%) [Matějů, Straková 2003: 633].

Ve skupinových diskusích tyto a podobné vysvětlení pro přechod na VG také zaznívaly, ale objevily se i další názory, které dostanou prostor na následujících stranách.

Hana (1 VŠ): ... tam se předpokládá, že by měly teoreticky dál studovat vysokou školu

Moderátorka: Viděla byste jí ráda na vysoký škole?

Veronika (1 mat): Jo, určitě jo, ona s tím sama jako počítá, oni tam vlastně všichni jsou k tomu směřovaný, že jo.

Charakterizace víceletých gymnázií je samozřejmě silně vztažena vůči druhému stupni základní školy, ke kterému jsou tyto instituce alternativou. Vedle porovnání se základními školami je klíčový především fakt představy započaté studijní cesty, která nekončí u maturity.

Kvalita výuky

Některé matky při svém odůvodňování přechodu zdůrazňovaly nutnost vyhnout se negativní zkušenosti se základní školou, se kterou byli v rodině nespokojeni. Dvě matky (bez VŠ vzdělání) upozornily na to, že jejich dítě zůstalo neoprávněně v neязыkové třídě při *selekcí na jazykové a neязыkové třídy*. Rodiče se ohledně nespokojenosti se školou příliš nesnažili uplatnit svůj vliv. Jako aktivnější naopak z výpovědí matek vycházejí samy děti,

kteří rázně vyřešily své problémy se školou či kolektivem. Gita (1 mat)¹¹ začala vysvětlovat volbu VG špatnou úrovní jazyků na základní škole zaviněnou nekvalitními pedagogy. Přístup její a jejího manžela přesto nebyl aktivní: „my jsme do toho vůbec nezasahovali“, a přechod na VG byl jednáním samotné dcery, která si chtěla dokázat, že zvládne náročné jazykové studium, a proto si vybrala dvojjazyčný obor na VG. Zora (2 mat) na toto vysvětlení navázala s tím, že její syn se také rozhodl jít na VG, což v rodině spíše zpozvdálí podpořili: „drželi jsme mu palce“. Gita popisovala systém selekce na jazykové a na nejazykové: „obyčejný třídy, řeknu v uvozovkách“, kdy podle ní ve škole vzniká prostředí, kde děti vybrané do jazykových tříd ponižují ostatní děti, a ani kvalita pedagogů v těchto třídách není nejlepší. Na Zoru vzápětí reagovala Gita, která až po Gitině uvedení selekce na ZŠ uvedla, že její dcera také zůstala v nejazykové třídě.

Zora (2 mat): ... my jsme ho ... nechtěli od toho zrazovat, drželi jsme mu palce a dostal se dostal, takže jsme byli všichni rádi ... v té sídlištní škole to funguje tak, že tam ta škola ... selektuje děti na jazykové třídy a ty obyčejné třídy ... bohužel ta škola nebo ty děti se tam utvořili takový jako: 'vy jste céčko, děčko, vy jste ty hloupí, my jsme áčko, béčko, my jsme jazykovka' ... já jsem byla ráda v podstatě, že ten [syn] si tu školu vybral sám, protože vím, že na tom gymplu asi se ten pedagogickej sbor je určitě lepší než na té sídlištní základce.

Gita (1 mat): Tohle to byl přesně náš problém, že ona zůstala vlastně v té třídě nejazykové ... zůstala přestože byla nejchytřejší nebo prostě nejlepší výsledky měla ve třídě, tak zůstala v té nejazykové třídě a nemohla se odtud prostě dostat nikam jinam ... ona do toho kolektivu nepatřila, protože ona měla jiný zájmy, prostě byla mnohem cílevědomější ...

Matky žijící na Brněnsku, jejichž děti chodily na stejnou základní školu (Libuše 1 VŠ, Linda ?¹², Lenka 2 VŠ), se v diskusi shodly na tom, že *pověst druhého stupně* této školy není příliš dobrá. Přechod na VG tak prezentují jako určité východisko z nouze pro rodiče, kteří chtějí zajistit dětem odpovídající kvalitu výuky. Libuši byl přechod na VG doporučen, protože se syn dobře učí, rodiče ho přihlásili na přijímačky údajně proto, aby si to později nevyčítali. Lindě na ZŠ naopak doporučovali, aby její dcera neodcházela, protože není dostatečně chytrá, což si Linda interpretuje jako jejich strategii proti odchodům dětí, protože ty ohrožují fungování školy (případně právě druhého stupně, kde zůstávají „ty horší“ děti).

Libuše (1 VŠ): ... my jsme to brali jako trochu východisko, protože jsme nebyli spokojeni s třídní učitelkou.

¹¹ Jména matek z diskusí jsou v závorce doplněna o zjednodušené vzdělání rodičů:

„bez mat“ – ani jeden z rodičů nemá SŠ vzdělání s maturitou; „1 mat“ – jeden rodič má SŠ vzdělání s maturitou, druhý rodič má nižší vzdělání, příp. jeho vzdělání nebylo uvedeno; „2 mat“ – oba rodiče mají SŠ vzdělání s maturitou; „1 VŠ“ – jeden rodič má VŠ vzdělání, druhý rodič má vzdělání nižší, příp. jeho vzdělání nebylo uvedeno; „2 VŠ“ – oba rodiče mají VŠ vzdělání.

¹² Linda nám neposkytla údaje o svém vzdělání ani vzdělání partnera.

Linda (?): mně taky říkali, že ten vyšší stupeň tam není ideální. Tak, ono se to tak na té škole proslýchalo ...

Lenka (2 VŠ): ... ten druhý stupeň nebyl tak kvalitní, takže jsme usilovali, aby se snažil, tak jako, dostat se, no, Doma jsme ho připravovali a tak se podařilo, no.

Tyto matky z výpovědích vycházejí jako aktivní při snaze o zlepšení podmínek vzdělávání pro své děti. Reinterpretují informace ze školy, zajímají se o kvalitu výuky na jednotlivých školách a sledují pověst škol mezi ostatními rodiči.

Atmosféra a vztahy

Rodiny s VŠ vzdělaným rodičem či rodiči (Hana, Vanda, Laura, Lýdie) uvítaly odchod ze ZŠ jako *výhodu* pro děti, které se na ZŠ z nějakého důvodu necítily dobře. Hanky (1 VŠ) dcera měla problém s nevyhovující učitelkou kvůli níž nechtěla chodit do školy, dcera Vandy (1 VŠ) jako premiantka moc nebrala své spolužáky, ani učitele. Podobně jako dcera Vandy i dcera Violy (2 mat) nebyla oblíbená mezi dětmi - „byla označovaná za šprta“ – ani mezi pedagogy. Dcera ani matka nebyly schopné účinně zasáhnout proti školnímu prostředí, které dceru marginalizovalo pro její odlišnost, to že byla snaživější než ostatní děti ve třídě.

Viola (2 mat): ... hrozně kašlala a pan ředitel jí posadil mimo, aby nikoho nenakazila ... už tam nechtěla do té školy jít.

M: A jak jste na to rodiče reagovali?

Viola: Právě že já jsem reagovala dost špatně, že jsem to nechala, říkám... nevímej si ho ... a pak ... jim říkal známky ředitel a čet [dcery] příjmení „za tři“. [ona] přišla domů ubrečená ... říkám ‘pane řediteli, jestli jste se nepřekouk?’ – ‘To byla legrace, to jste nepoznala?’ – Já říkám ‘Ne ... No tak já jí to řeknu.’ ...

M: A ona si netroufla za ním jít?

Viola: Právě, že ne ... říkala ‘Mami, oni se mi všichni smáli, všichni mi to přáli z té třídy.’ ... [na VG] je hrozně spokojená, tam si našla kamarády, tak do té školy chodí tak hrozně ráda, je to úplně obrat.

Jednání matky i dcery jsou vykresleny defenzivně, jako snaha vyhnout se nežádoucí konfrontaci. Až na krok, který učinila dcera, tedy přihlášení se na VG, složení přijímacích zkoušek a nastoupení na gymnázium. Podobně jako Gita nebo Zora, i Viola mluví o volbě VG jako výlučném jednání dcery, matka jí to naopak „hrozně rozmlouvala“. Všechny tři matky patří v diskuzích k menšině rodin s dětmi na VG, ve kterých ani jeden z rodičů nedosáhl VŠ vzdělání. Děti jsou podle těchto matek na VG mnohem spokojenější než na byly na základní škole. Jejich pozitivní vztah ke vzdělávání byl ještě posílen.

Lauřin (2 VŠ) syn sám soudil, že se nehodí do kolektivu „vesnických borců“, ve škole měl syn a posléze i Laura problémy s učiteli, kteří podle ní dávali dětem nesmyslné úkoly a k dětem nepřístupovali jako k sobě rovným. Co oni nazývali u syna drzostí, Laura

překódovala jako snahu syna o normální komunikaci mezi dospělými, jak je u nich doma zvykem. Na VG syn přijal pravidla některých „nediskutujících“ profesorů a s ostatními je komunikace volnější. Obecně jsou s učiteli i dětmi na gymnáziu spokojeni.

Laura (2 VŠ) : ... děcka, který zůstávají na ZŠ, že jsou prostě jiní a že s nima nemůže zůstat, že jsou to takoví ti borci, co chodijou po dědině a pokuřujou a flákaj se, kdežto na tom gymnáziu je naprosto jinej styl ... úplně jiný děcka s jiným rozhledem a s jinýma zájmama ...

Laura: ... já jsem spíše měla osobní problémy s učiteli [na ZŠ] ... že dítě je drzé. Říkám 'nejsou drzí, on prostě reaguje a snaží se s váma mluvit jako dospělej s dospělým, ne jako někdo kdo je malej, protože takhle prostě v rodině komunikujeme naprosto otevřeně a úplně normálně' a paní učitelky na tý ZŠ měly vždycky ten pocit, že ty děti musejí držet pusu a krok

Lýdie (1 VŠ), profesorka na VG, své dvě děti „přetáhla“ na školu kde učí, protože je přesvědčená o její kvalitě a zároveň si myslí, že původní ZŠ není „nic zvláštního“, nelíbily se jí tam „poměry“, ale blížeji to nespecifikovala.

Role rodičů a významného okolí

Vendula a Vladěna jako jediné explicitně řekly (v návaznosti jedna na druhou), že změna školy byla jejich nápad, který přenesly na své děti. Obě matky tedy přímo uplatnily (a úspěšně) své přesvědčení o důležitosti náročného studia.

Vendula (1 VŠ): ... říkala [jsem] je tě škoda na ZŠ, jako máš na víc ... to bylo moje rozhodnutí ... ve chvíli, kdy byla dělat přijímačky ... tam se moje přání změnilo v její přání

Vladěna (1 mat): Má dcera mi říkala něco podobného ... že nechtěla, ale že jsem jí to tak dlouho vysvětlovala, že už chtěla. Nicméně dneska je tam spokojená.

V ostatních rodinách podle jejich matek větší díl rozhodování připadal dětem samotným, nicméně v rodinách s vyšším vzděláním byl přechod také často motivován snahou dětí o *následování vzorů* v rodině. Kolem syna Laury (2 VŠ) jsou samí VŠ vzdělaní lidé, takže získal pocit, že člověk k životu nutně musí získat vyšší vzdělání. Syna Lenky (2 VŠ) motivovali starší bratři, kteří také studovali VG. Stejně tak u Václavy (1 VŠ) nejmladší dcera „měla vzor ve dvou starších sourozencích takže šla ...“ *Vzdělanostní klima* v rodinách působí „přirozeně“ jako kulturní zdroj rodin, z něhož děti čerpají své představy o budoucím vzdělání a utváří si své ambice a nároky vůči sobě.

U Dany (2 VŠ) jako argument proč synové studují VG sloužily výsledky psychologického testování obou synů, které je označily za „studijní typy“. Roli hrálo také to,

že chodili na ZŠ, která má pouze první stupeň, takže změna školy byla v tomto případě nevyhnutelná.

Studenti VG

Děti z VG jsou považované školou i rodiči za přirozené studijní typy, jsou samostatnější a zodpovědnější, tedy i dospělejší než děti na základních školách. Na pražském gymnáziu nemají ani žákovské knížky, škola nechává zcela na dítěti-studentovi roli prostředníka mezi školou a rodinou, Dana – učitelka na 1. stupni ZŠ – z toho ale nemá velkou radost, protože by si ráda ponechala určitou možnost kontroly. Znamky, které její syn nosí na vysvědčení nejsou tak ideální, jak by si představovala. Přílišné samostatnosti vzhledem k věku se trochu obává Hana (1 VŠ), i když „možná, že je to v týchle době dobře“. Dcera je samostatná, sebevědomá a nevítá snahy o péči ze strany matky, protože si připadá dostatečně dospělá, aby zvládla třeba cestu do Austrálie jako její kamarádka.

Hana (1 VŠ): ... získala sebevědomí, já tím nechci říct, že si teď připadá, že je něco lepšího než na tý ZŠ ... je skutečně zdravě jakoby sebevědomá. A až příliš se mi zdá samostatná ... spolužačka, který ještě ani nebylo 14 odletěla sama do Austrálie ... sedla v Londýně na nějaký Airbus ... když jsem jí řekla ... že bych musela letět do toho Londýna a tam jí posadit do letadla a vědět, že v tý Sydney jí někdo vyzvedne, ona se urazila ...

Hana velmi brzy dceru naučila vysokoškolskému způsobu učení, a přestože se nyní podle třídní módy neučí a užívá si života (nebude „šprt“), matku to příliš netrápí. Po upozornění, že v případě horšího prospěchu se bude muset vrátit na ZŠ, dcera dva dny přemýšlela a poté sdělila, že se stejně nebude už mít kam vrátit. Hana důvěřuje dceři že si své zájmy „ohlídá“ a dává jí to také najevo. Samostatnost a zodpovědnost za sebe dětem dodává sebevědomí a „pocit oprávnění“.

Studium na víceletém gymnáziu

V diskusích zaznívalo především to, že rodiče očekávají od školy zprostředkování hlubších vědomostí, zprostředkování většího rozhledu, dobrou výuku jazyků, ale i posílení cílevědomosti, samostatnosti a odpovědnosti dětí-studentů. Téměř všechny matky automaticky počítají, že děti budou studovat VŠ a nastoupí profesionální kariéru. Na výběr konkrétní školy je dost času, přesto na rozdíl od 4letých gymnázií již v mnohých rodinách mají určitou představu o budoucnosti dítěte. Zaměření dětí je mnohem více humanitní než přírodovědné nebo technické. Lýdie (1 VŠ) a Vlasta (2 mat) oceňují jazykové schopnosti dětí, obě vidí možnost uplatnění v překladatelství nebo novinářině.

Lýdie (1 VŠ): ... já ji vidím jako tlumočníci, někde, protože se mi zdá, že hezky mluví anglicky a francouzky ... anebo něco třeba s jazykem, třeba novinařinu. ... to je takový můj sen, ale ona sama nemá ještě jasno.

Také Věra (1 VŠ) vidí dceru komunikovat se zahraničím, jako překladatelku nebo v cestovním ruchu. Sama dcera preferuje studium historie a archeologie. Vendula (1 VŠ) i její dcera se shodují v zájmu o psychologii, sociologii nebo vzdělávání dospělých. Dceru Vandy (1VŠ) zajímají dějiny umění.

Dcery Lindy (?) a Lady (2 VŠ) by podle matek mohly být právníčkami, Lada k tomu říká, že dcera ráda vede rozporuplné debaty s okolím (i dospělými). I ona podobně jako Laura (2 VŠ) nachází v jejím sklonu diskutovat pozitiva a nikoli drzost. U dcer Lady a Violy (2 mat) uvažují o učitelství (matky nejsou učitelky). Dcera Evy (2 VŠ) by chtěla dělat veterinářství, Veroniky (1 mat) biologii, syn Lenky (2 VŠ) chemii a Laury (2VŠ) zase k nelibosti otce, který by chtěl technické zaměření, vysokou rybářskou.

Lenka (2 VŠ): ... [syna] dost baví chemie, ten se vidí tak někde na škole, kde bude studovat chemii a potom vědecké práci ... teď dělá tu olympiádu, ale chtěl by dělat chemii ...

V souvislosti s budoucností zaznívá u mnoha matek důraz na jazyky a také studium, práci nebo život v zahraničí. Sklonem ke *kosmopolitismu* se některé z matek s dětmi na VG zásadně odlišují od ostatních skupin.

Veronika (1 mat): ... jazyk bych spojila s tou ekonomikou ... ona říkala, že ne ... spíš by teda nějakou tu biologii a ... do té Francie jednou vycestovala ... nechám to na ní ... Ten jazyk jsem ráda že dělá ... jazyky jsem ráda, že dělá, protože to jí otevře ten obzor.

Dana (2 VŠ): ... děti často řeknou 'v Českou republiku žít nebudu, jedu do zahraničí' ... 'já budu žít v Anglii, já v Austrálii', tak to čekám.

Viktorie (1 VŠ): ... rozhodně na vysokou školu jít ... udělat nějakou stáž nebo prostě vycestovat a studovat v zahraničí, naučit se dobře jazyk, poznat něco jiného ... rozhodně odjet někam pryč.

Nejčastějším argumentem proti volbě VG u některých matek dětí ze ZŠ bylo, že ZŠ „uchovávají dětskost“, zatímco VG „zkracují dětství“ tvrdým studijním životem a odlišným přístupem k dětem.

Bohuslava (2 mat): ... na té ZŠ, spíš jsou to děti. Na těch gymnáziích se na ně dívají už jako na dospělé. Je to jinej přístup, určitě ... Myslím, že na té ZŠ mají ... dětství delší.

Udržení dětskosti a hravosti jde proti samostatnosti a zodpovědnosti, které souvisí s dospělostí.

Vendula (1 VŠ) svoje rozhodnutí dceru umístit na VG nyní nepovažuje za příliš dobré, protože dcera předčasně dospěla kvůli setkávání se staršími spolužáky-chlapci. Pro dceru Jany z vesnice na brněnsku by VG znamenalo každodenní dojíždění a samostatnost, na kterou podle matky nebyla dostatečně zralá, a proto by mohla podlehnout špatným vlivům ve městě¹³.

Jana (1 VŠ): ... to děcko je pořád děcko a kor ty děcka ... na té dědině ... takoví nedotčení tím městem a ... je to zbytečný je strkat ještě v té době nedozrálé... to děcko [by] bylo daleko snáz ovlivnitelný... mohlo [by se] chytit nějaké špatné party.

Představa studijního života na VG je spojována s nutností biflování (Alice) a nedostatkem volného času (Aneta), což potvrzovaly i některé matky s dětmi na VG¹⁴. Jarmila podle svých známých soudí, že VG kladou zbytečně velké nároky, které lze těžko skloubit s kroužky (dcera chodí do skautu a na keramiku). Berta (2 VŠ) podporuje kromě akademického rozvoje také další zájmy syna, zejména závodní volejbal, jehož tréninky by podle Berty nešly při studiu VG zvládat. Adriana (2 mat) jako jediná odmítala VG kvůli postupovým zkouškám, které dítě muselo absolvovat po kvartě.¹⁵

Plusy i mínusy VG lze v krátkosti přiblížit na citátech Lucie a Lýdie:

Lucie (2 VŠ): ... myslím, si, že to bylo na jednu stranu hodně dobrý rozhodnutí, protože je mnohem samostatnější ... to gymnázium v porovnání se ZŠ je příliš suché a formální... oni se to nadrtí, napíší písemku a jdou dál. Na té ZŠ je to takový trošku hravější ... trošku možná přišla o dětství v uvozovkách. Rychleji šla do toho studijního života.

Lýdie (1 VŠ): No, s tím bych v podstatě souhlasila ... toho učení je tolik, že nemají skoro na nic jiného čas, v podstatě a taky si myslím teda, že to gymnázium jim vzalo kus dětství. ... Tak, pro i proti. Pro určité ty vědomosti a ta samostatnost a proti teda, že to vezme kus toho života, jaksí, dětskýho."

Upřednostňování uchování „opravdového dětství“ oproti náročnosti studia i jiných aktivit, které zabírají dětem hodně volného času (např. závodní sport nebo hraní na hudební nástroj) souvisí s koncepcí dětství jako období života bez nároků, kdy děti mají být hlavně šťastné a bezstarostné. Rodičům zůstává jako hlavní úkol umožnit dětem jejich *přirozený vývoj*, jsou přesvědčení, že by byla chyba děti do něčeho nutit, někam je směřovat. Takto k dětem přistupovali hlavně rodiče s nižším vzděláním. Zejména rodiče s dětmi na VG náročnost studia nepovažují za chybu. Chápu ji jako dobrou přípravu na budoucí život, kdy

¹³ Věry dcera dojíždí do VG do Tábora vzdáleného z bydliště 25 km, dceru Lucie každý den vozí tatínek, který pracuje v Brně blízko gymnázia, Laury syn dojíždí integrovanou dopravou do Blanska, Lýdie dojíždí do Bučovic ze Slavkova stejně jako její dcery (učí na stejném VG).

¹⁴ Například Eva, Lada, Lýdie, Lucie. Především u brněnských dětí na VG byly ovšem volnočasové aktivity zdaleka nejbohatší ze všech skupin.

¹⁵ 26.2.2008 vstoupila v platnost novela § 61 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon), která ruší přijímací řízení do vyššího stupně šestiletých a osmiletých gymnázií.

se znalosti a schopnosti získané na škole dětem mohou hodit. Dětství je chápáno jako období rozpoznávání různých vlastních talentů pro jejich možné pozdější využití. Dětství není od dospělosti silně oddělené, je přípravou na dospělost. Některé z rodin (především tam, kde jsou oba rodiče VŠ vzdělání, např. Eva, Laura nebo Lucie) bychom mohli zařadit mezi ty, které přímo uplatňují výchovnou strategii *sehraného rozvíjení* dítěte [Lareau 2002].

Důsledky odchodů žáků na VG pro ZŠ

V Praze jsme se na konci diskusí také ptali, zda je 2. stupeň ZŠ poznamenán odchody dětí na VG. Zajímalo nás, jak matky reflektují odchody části dětí (podle použitého článku „tahounů“) a jak na ně reagují. S názorem, že odchody žáků na VG působí zhoršení kvality výuky souhlasily Adriana (2 mat), Andrea (1 mat) a Blanka (1 mat).¹⁶

M: ... řeknete mi svůj názor, je to z novin ... „Pořád tady snižujeme laťku nároků“, shodují se učitelky ze ZŠ. „Ne, že by tu nebyly chytré děti, ale většina talentů odešla na 8letá gymnázia a ten odliv je znát, chybí tahouni.“

Adriana (2 mat): S tím souhlasím, naprosto.

Andrea (1 mat): budou mít určitě co dohánět. ... s matematikou stoprocentně protože tý já moc nerozumím, manžel, ten je zase pohodlný ...

M: A co s tím uděláte?

Andrea: No, teď už nic. Teď už se budu jenom modlit.

Blanka (1 mat): [na ZŠ] je moje dcera a pak je tam ještě jedna, pak jsou tam ti, co začínají trojkama, čtyřkama a propadají a držejí se tam ... ona je hvězda ... kdyby byla v normální skupince ... bude možná někde úplně poslední. Hrozný.

Alice (bez mat), Anežka (1 mat), Božena (2 mat) nebo Beáta (2 VŠ) naopak s tímto tvrzením polemizovaly. Zdůrazňovaly rozdíly v základních školách podle toho, kolik dětí odchází a jaký kolektiv se utvoří. Synové Anežky, Beáty i Berty navštěvují ZŠ s rozšířenou výukou matematiky a přírodních věd a jsou přesvědčeny o jejich nadprůměrné kvalitě.

Moderátorka: ... bojíte se třeba potom, že budou mít problémy, když půjdou na ta gymnázia?

Andrea (1 mat): To budou mít určitě co dohánět.

Aneta (1 mat): Já třeba ne, protože my chodíme na ZŠ, která je dvě minuty od bydliště, ale je to základní škola s rozšířenou výukou matematiky a přírodních věd ... a je to jako i obecně o ní známo, že je dobrá, takže si nemyslím, že by tam byla úroveň nějaká špatná.

Podobnou situaci lze ilustrovat také na příkladu dcery Sabiny (2 VŠ), která se na VG dostala, ale protože ani ona, ani rodiče nechtěli školu měnit. Zůstala dál na ZŠ a bude pokračovat na čtyřletém gymnáziu. Syn Alice navštěvuje Waldorfskou ZŠ, a protože je Alice

¹⁶ Blanky starší dcera studuje na VG, kritika úrovně ZŠ se pojí s dvojí neúspěšnou snahou o přechod na VG, na jinou ZŠ dcera odmítla jít.

s tímto typem výuky zcela spokojená, syn bude nejspíše pokračovat na Waldorfském gymnáziu, stejně jako jeho bratr. Výpovědi matek se nevyklučují, protože se vyjadřují k různým školám, kam jejich děti docházejí, a tyto školy mají různé podmínky a mohou se od sebe poměrně diametrálně lišit. Navíc může záležet nejen na kvalitě školy jako takové, ale třeba i na tom, zda je dítě ve výběrové třídě.

Výběr střední školy v 9. třídě

Uvažování o volbě střední školy se nese zcela v jiném duchu než v předchozím případě. Týká se v podstatě všech rodin a nikoli jen menší části z nich. Střední školy jsou srovnávány mezi sebou, nikoli se základní školou.

Cesta na vysoké školy

Studium gymnázia

Pro volbu gymnázia na konci školní docházky je, zdá se, klíčový zejména prospěch dítěte na ZŠ, a většinou také jeho ochota podstoupit přijímací zkoušky. Gymnázium tedy volí rodiny dětí, které jsou „studijní typy“, zatím bez vyhraněné orientace¹⁷, u kterých se předpokládá, že teprve další studium jim napoví, kam se profesně ubírat a specializovat.

Jana (1 VŠ): Já, nebo volíme gymnázium z toho důvodu, že [dcera] je natolik nevyhraněný stvoření, že by bylo asi škoda ju strkat teď na nějakou střední školu se zaměřením ... abychom měli ještě čtyři roky na to, nebo respektive ona měla čtyři roky ...

Také u těchto dětí se de facto předpokládá se pokračování ve studiu na terciárním stupni. Rozhodování o profesním směřování dítěte je odložen o čtyři roky, kdy bude syn/dcera rozhodnutý/á, vyzrálejší, zkušenější. Matky dětí na VG mají mnohem konkrétnější představu o možných vysokých školách a směrech, kam by děti mohly po maturitě směřovat než matky dětí, které půjdou na gymnázium po 9. třídě. Profesní představy většinou nejsou příliš rozpracované. Nejkonkrétnější jsou u syna Barbory (1 VŠ), který má dlouhodobý zájem o počítače a chce studovat matematicko-fyzikální fakultu. Rodina s ním souhlasí a matka přísně dohlíží na přípravu ke zkouškám. Denisa (matka Bohuslava, 2 mat) zase chce být novinářkou, takže všeobecné gymnázium je podle ní i rodičů ta nejlepší volba. Dcera Mileny právničkou.

¹⁷ Gymnázium nebo lyceum bude volit asi třetina rodin, jejichž dítě navštěvuje ZŠ. Z Prahy: Alžběta (bez mat), Andrea, Aneta (1 mat), Adriana, Bohuslava (2 mat), Barbora (1 VŠ), Berta (2 VŠ); z Brněnska: Jana, Jitka (1 VŠ); z Tábora a okolí: Marika, Milena, Matylda (bez mat), Monika (1 mat), Stela, Světlana (2 mat), Sabina (2 VŠ). Technické lyceum: Beáta, Berta-možná (2 VŠ), Sára (2 mat), Mariana, Simona (1 VŠ); zdravotnické lyceum: Božena (2 mat), Waldorfské lyceum: Alice (bez mat).

Studium lycea

U lycea je situace zcela odlišná, děti které si tento typ školy vybírají mají také dobrý prospěch, ale všechny mají již představu o tom, v jaké oblasti lidské činnosti by chtěli jako odborníci působit, vyjadřují o ní konkrétní zájem. O studiu lycea uvažovali především synové ze vzdělanějších rodin z Prahy a Tábora, volily přitom výhradně z technických a zdravotnických oborů. U Dalimila (matka Božena; 2 mat) je zdravotnické lyceum přípravou na studium medicíny. Vysoké profesní ambice se u něj pojí s výběrem střední školy přece jen „na jistotu“, tak aby nemusel dělat přijímací zkoušky, jak o tom vypovídá Dalimil (matka o možném nezvládnutí zkoušek nemluvila). O Dalimilově ne příliš kladném přístupu ke studiu vypovídá to, že jakmile bude mít kýžený prospěch v pololetí, už pro něj základní škola končí: „Pak se budu půl roku flákat ... když teď splním ještě ty 3 tejdny, to bude v pořádku, budu mít ten dobrej průměr, tak se tam dostanu bez zkoušek.“. Lyceum je pro něj „objížďkou“ [PSŠE 2004: 205] na cestě za medicínou – snad dokonce plastickou chirurgií.

Dalimil (syn Boženy; 2 mat): ... chci bejt chirurg. ... Máma mi řekla, že ... abych nedělal zkoušky, že bych je nezvládl, takže jsem musel mít průměr a říkala ať si to udělám jak chci, ale že ho chce – ten průměr.

Technická lycea jsou často součástí středních průmyslových škol, připravují technicky založené děti (především chlapce), ale specificky se u tohoto zaměření předpokládá s pokračováním studia na univerzitě nebo vyšší odborné škole. Tento typ školy si vybírají čtyři chlapci z rodin s větším kulturním kapitálem, kteří nejsou zaměřeni humanitně, a počítají s navazujícím studiem na některé technické univerzitě. Beátin (2 VŠ) syn půjde na lyceum v centru Prahy, kam půjdou také jeho kamarádi. Mezi technickým lyceem a gymnáziem se rozhodoval podle slov Berty (2 VŠ) i její syn (spolužák syna Beáty). V pozdější diskusi s dětmi mluvil už výhradně o výběru pražského gymnázia.

Dalibor (syn Berty; 2 VŠ): No, tak asi půjdu na gymnázium, někde. Na Zatlanku, asi.

Moderátorka: A co by si chtěl dělat, jednou?

Dalibor: No, tak to vůbec netuším. Já jsem chtěl bejt zvěrolékař, ale nevím, ještě.

Moderátor: A maj oni nějakou představu?

Dalibor: No, říkali, že zvěrolékař je dobrej, ale ať se ještě rozhodnu.

Mariany (1 VŠ) syn chce být stejně jako jedno ze Sářiných (2 mat) dvojčet programátorem a protože si nedovede představit bydlet na internátě, má na výběr pouze dvě školy, které sídlí v Táboře. Lepší je technické lyceum, na které syna přijmou dokonce bez zkoušek, protože má dobré známky (přijímají do průměru 1,5). VŠ je pro Marianu ještě „strašně daleko“. Vysvětluje to tím, že u dcery vidí, že přes veškeré předpoklady nakonec

nedokončila ani jednu ze započatých studií VOŠ. Také Simonin (1 VŠ) syn mířící na lyceum se zajímá o počítače. „... mluví o tom, že to není jeho konečná nebo doufám ... že si neplánuje ... že půjde pracovat, ale chce jít na vejšku.“ Simona má zájem o to, aby syn vystudoval školu, která ho bude bavit a zároveň ho i „uživí“.

Dětské kulturní zdroje - vzestupně mobilní děti

Ze všech rodin s nižším vzděláním pouze ve čtyřech případech uvažují o volbě gymnázia, které bude znamenat velmi pravděpodobně výraznou mezigenerační vzestupní vzdělanostní mobilitu. Ve všech případech jde o dívky, které jsou matkami prezentované jako samostatně si volící všeobecné střední vzdělání. Ve dvou rodinách z Tábora dcery dokonce uvažují o studiu konkrétních (humanitních) oborů na vysoké škole, jmenovitě psychologie a práv. Obě matky v diskusi nebyly v tomto ohledu příliš výmluvné, tyto zájmy dcer berou jako předčasné a zdá se, že jejich představy neberou ani příliš vážně.

Milena (bez mat): Tak, taky na gympl a pak na vejšku a chtěla by bejt právníčkou.

M: Vy byste chtěla?

Milena: Ona by to chtěla, ale jestli to vyjde

M: A vaše představa?

Milena: Tak, mně by to nevadilo a nechávám to na ní, jako jo...

U Matyldy (1 mat) rodina bude platit soukromé gymnázium, protože dcera ze zdravotních důvodů potřebuje individuální plán. Dcera Mariky (bez mat, všichni příbuzní vyučení) měla vždy výborný prospěch, takže dokonce zvažovali přechod na VG, ale dcera nechtěla, protože nechtěla opustit kamarády a rodiče její rozhodnutí respektovali, nenutili jí. Nyní dcera chce na gymnázium do Jindřichova Hradce, což její matka komentuje „už tam mohla bejt dva roky.“ Marika gymnázium sice nezakazuje, ale rozmlouvá, protože bez VŠ podle ní gymnázium nic není. Dcera hodně maluje – strýc je malíř, takže „má na to geny“ - mohla by studovat grafiku na střední průmyslové škole keramické.

V Praze byla účastnicí diskuze nejen matka, ale také samotná dcera účastnicí se diskuse s dětmi, která si vybírá gymnázium. Obě byly v diskusi velmi stručné a shodují se v tom, že ve výpovědích není náznak nejen větší intervence, ale i pouhého zájmu či pomoci rodičů při rozhodování o volbě střední školy:

Moderátorka: Kam se chystají vaše děti po škole. Povězte nám to?

Alžběta (bez mat). Gymnázium.

Moderátorka: Jak jste to vybrali?

Alžběta: Sama.

Dagmar (dcera Alžběty; bez mat): Já půjdu na gympl.

Moderátor: A rodiče v tom hráli jakou roli?

Dagmar: No jako, tak já myslím, že s tím souhlasej, snad.

Dagmar má výborné vysvědčení a zdá se, že přes ze školního hlediska ne příliš podnětné rodinné prostředí našla v sobě nebo okolí zdroje, které jí umožňují samostatně rozhodovat nezávisle na většině dětí v podobné situaci jako je ona.

Zatímco rodiny Mileny a Matyldy disponují relativně vysokým příjmem (u Matyldy umožňuje placení školného na soukromém gymnáziu), který je daný příjmem manželů – vedoucích pracovníků, u Mariky a zejména Alžběty je finanční situace rodiny horší.

Preference gymnázia před odborně zaměřenou střední školou

Z výpovědí je sice patrné, že volba je ponechávána hlavně na dítěti, jeho názory a náhled jsou ovšem nezbytně spoluformovány v diskuzích v rodině a názory jeho/jejích rodičů. Často si tedy gymnázium dítě vybírá *samo*, ale zatímco v některých rodinách je taková volba přijímána neutrálně, jinde je preferována (nebo by byla preferována a rodiče se snaží ještě dítě přesvědčit), nebo dokonce v některých rodinách není toto rozhodnutí příliš schvalováno. Ve srovnání s gymnáziem se ocitá jednou lyceum, jinak střední odborné školy. Ve dvou rodinách se v preferencích dokonce neshodnou ani sami rodiče. Monika (2 mat) by upřednostnila studium gymnázia, její manžel naopak ekonomickou školu, která jí připadá těžká a syn není tak zaměřený. U Anety (1 mat) je tomu naopak, manžel je jasně pro gymnázium a syn se tomu snaží dostat, ale Aneta by upřednostnila technickou školu (viz. dále).

Berta (2 VŠ) srovnává s gymnáziem technické lyceum. Za pozitivum lycea sice považuje možnost pokračovat v závodění ve volejbalu: „Já bych byla ráda, kdyby se učil a zároveň dělal i nějaký věci okolo. Mně by vadilo, kdyby se jenom učil.“ Upřednostnila by ale konkrétní gymnázium, na kterém studuje už její starší dcera. Dalibor (matka Berta) o intervenci rodičů říká: „oni ... vědí, že mám jít na gymnázium, tak chodím na Zkoušky nanečisto ... abych věděl a připravujou mě na to.“ Dále říká, že až bude na gymnáziu pochopí, že to je pro něj to nejlepší, protože je všeobecné a bude mít čtyři roky k rozhodování o tom, co dál. Osvojení takového názoru, přijetí takového pohledu na vzdělání je kulturním zdrojem umožňujícím dětem vědomě volit výhodnější řešení. Podobný názor z dětí sdílela už jen Denisa (matka Bohuslava, 2 mat), která v rodině ale nemá obdobnou podporu a není jasně, zda ho převzala od rodičů.

Blanky (2 mat) starší dcera studuje na VG a chtěla, aby mladší také studovala na gymnáziu. Dcera ale po neúspěších při zkouškách už na gymnázium nechce, pro Blanku je to zklamání. Už to, že zůstala na ZŠ jí poškodilo, protože zůstala v kolektivu, který jí nemotivuje.

Některé matky by ovšem dítě raději než na gymnáziu viděly na odborné škole. Jejich pohledu přiblížím v následující části.

Otevřená volba pro nejisté a zaměřené

Největší část žáků po 9. třídě nastupuje na některou ze středních odborných škol¹⁸. Tento typ poskytuje vzdělání s určitou mírou specializace ukončené maturitní zkouškou. Trh SOŠ je velmi rozsáhlý a rozmanitý, nejen kvůli dané specializaci, ale také rozdílům v náročnosti a úspěšnosti absolventů na pracovním trhu a v terciárním vzdělávání. Motivace rodin k volbě SOŠ můžeme zjednodušeně rozlišit na řešení pragmatická a na vyjádření zájmu o obor.

Preference střední odborné školy před gymnáziem

Některé matky projevovaly nezájem o to, aby jejich děti pokračovali na gymnáziu. Tuto volbu považují za nevhodnou z toho důvodu, že by si nutila pokračování ve studiu vysoké školy, což podle matek „není pro ně“, a to i v případě, že by „na to“ podle nich osobně třeba i měli. Na střední odborné škole se podle některých matek oproti gymnáziu děti naučí praktičtější, využitelnější dovednosti, znalosti. Rozhodně tato prohlášení neprezentují jako snahu omezit dětem přístup na VOŠ nebo VŠ. V dalším studiu dětem bránit nechtějí, ale o tom si musí děti později rozhodnout sami. Matky si ovšem nebyly jisté spolehlivostí svých dětí, ani jejich budoucími zájmy.

Blažena (2 mat): ... vím, že teď ho nedám na gymnázium ... měl by na to ... ale ... vím, že asi by to nebylo pro něj“... když pak vystuduje tu SŠ, tak potom se může rozhodnout.

Marika (bez mat): Tak dcera jde na gympl a já na jednu stranu jí to rozmlouvám ... říkám že gymnázium, když nemáš potom vejšku, tak se nikde nechytneš ... kdyby náhodou potom už klopýtla a neudělala by si vejšku, tak ten gympl je potom k ničemu. A taky by měla udělanej vlastně i obor a maturitu zároveň a může ještě dál jít na tu vejšku.

Výběr gymnázia je pro tyto matky vyřazením možnosti odejít po maturitě na pracovní trh, zatímco střední škola ponechává tuto možnost otevřenou. Ve skupinách s nižším vzděláním rodičů ani matky dětí s dobrým prospěchem neměly jasnou představu, že jejich

¹⁸ Praha: Alice, Adéla (bez mat), Albína, Anežka, Amálie, Blanka (1 mat), Běla, Blažena (2 mat), Brigita, Bohdana (1 VŠ); brněnsko: Kateřina, Klaudie (bez mat), Kamila, Johana, Jarka, Jarmila (1 mat), Karolína, Jiřina (2 mat), Jindřiška (1 VŠ), Julie (2 VŠ); Tábor a okolí: Milada, Mahulena, Soňa (1 mat), Sára, Saskie, Světlana (2 mat).

děti směřují na vysokou školu a vyjadřovaly pochybnosti o tom, jestli se pro studium jejich děti nakonec rozhodnou a zda by se na školu vůbec dostaly. Při takové nejistotě se stává volba gymnázia méně preferovanou, navíc když vyžaduje podstoupení přijímacích zkoušek (v tomto roce se podávala pouze 1 přihláška).

Anetě (1 mat) se příliš nelíbí, že syn pod vlivem otce směřuje na gymnázium, upřednostnila by studium odborné školy, nejraději technického zaměření. Podle Blaženy je gymnázium pro vyloženě „studijní typy“ dětí a musel by jít potom na „vejšku“. Tyto matky se neobávají zaměření, které snižuje možnosti absolventů uplatnit se v oblastech, na které se nespecializuje a de facto uzavírání některých možností.

Marika (bez mat) například k tomu dceři údajně říká: „když nemáš potom vejšku, tak se nikde nechytneš.“ Byla by radši, kdyby dcera studovala střední školu uměleckého zaměření, „protože kdyby náhodou potom už klopýtla a neudělala by si vejšku, tak ten gympl je potom k ničemu. A taky by měla udělanej vlastně i obor a maturitu zároveň a může ještě dál jít na tu vejšku.“ Mariana vyjadřuje habitus nejistoty (klopýtnutí) a snahu o pragmatické řešení. V jejím pohledu je gymnázium hazardem, který se nemusí vyplatit. Postrádá jistotu, které mají matky s kulturními zdroji nebo i některé matky, které vysoce hodnotí vzdělání jako prostředek vzestupu pro své děti.

Stely dcera nejspíše půjde na gymnázium a matka s tím v podstatě souhlasí a chápe toto rozhodnutí jako rozumné, ale sama by upřednostnila ekonomickou školu (sama je účetní).

Stela (2 mat): Gympl, chce to sama ... není vyhraněná zatím. Já bych třeba chtěla, aby šla ekonomickým směrem ... ale to ne. U ní, zatím ten gympl jí dává ještě čtyři roky čas.

Rozdíl mezi matkami/rodinami, které vidí více možností ve studiu (víceletého) gymnázia a těch, které vidí nejvíce možností ve střední odborné škole tkví v aktuálně vnímaných aspiracích na VŠ, které jsou do značné míry výrazem dosavadního prospěchu dítěte a vnímaného vztahu dítěte ke škole. Rodiny, které volí (víceleté) gymnázium *předpokládají* pokračování ve studiu a odsunují nutnost odpovědi na otázku, *jaký obor* si vybrat na později. Ponechávají otevřenou celou širokou škálu od humanitního, technického až k přírodovědnému.

Dalibor (matka Berta; 2 VŠ): Z gymnázia se může jít kamkoliv ... se můžu rozhodovat ještě čtyři roky kam půjdu a budu mít všeobecný vzdělání.

Odborná škola rodičům (a jejich dětem) nepřesvědčeným o schopnostech dítěte, nejistým, vyjadřujícím své pochybnosti (habitus nižších tříd) poskytuje jistotu „alespoň něčeho“. Přístup ke vzdělání je poznamenaný *pocitem omezení*, kterým rodiče mohou působit na své

děti a ovlivňovat jejich životní volby. Odborné vzdělání neuzavírá v jejich očích dětem možnost dál studovat, a navíc dává příležitost lépe se uplatnit na pracovním trhu. Odkládá tedy otázku, zda jít po maturitě na pracovní trh.

Dcera Julie uvažovala také o gymnáziu a Julie při diskusi prokazovala nejlepší znalost nabídky gymnázií, včetně jejich reputace. Z rodin, kde alespoň jeden z rodičů má VŠ vzdělání pouze Brigita (1 VŠ) a Petr (1 VŠ) z Prahy uvažují o možnosti, že jejich děti v budoucnosti nebudou studovat VŠ. Petr podotkl, že kvalitní jazykové vzdělání dává dceři *možnost nejít* na VŠ, pokud nebude chtít.

Zájem dítěte o obor

Mnoho rodin s technicky nebo umělecky založeným dítětem volí střední školu podle těchto zájmů, proto synové Kamily, Jindřišky, Jiřiny, Mahuleny, Sáry, Saskie, Soni míří na různé průmyslové školy¹⁹.

Sára (2 mat): Tak, moje představa se tak nějak slučuje s představou [synů-dvojčat] ... jeden technický lyceum a ten druhý stavitelství ... jeden [chce být] architekt, takovej sen ... inženýr architekt by chtěl bejt a ten druhý počítače, proto i to technický lyceum, protože tam je pak možnost programování.

Většina matek (zejména s vyšším vzděláním) předpokládá pokračování ve studiu na VŠ. Synové Mahuleny, Sáry a Jiřiny mají zájem o stavařinu, u Jindřišky na jisto počítají s elektrotechnikou, protože syn jeví o techniku enormní zájem (pájení, sváření) a VŠ vidí jako možnost stát se specialistou v oboru, prohloubit si znalosti, dozvědět se mnohem víc informací.

Karolína (2 mat) je ráda, že syn si vybral sám střední strojní školu v Brně a má naprosto jasno, že chce jít pouze na tuto školu. S manželem jsou rádi, že „si vybral něco, co by ho asi mohlo bavit.“ Podle Karolíny je navíc šikovný i rukama²⁰. Kamily (1 mat) syn si podobně vybral střední školu – elektromechanika, pro svůj opravdový zájem o počítače, navíc si podle Kamily může i vydělat. Se studiem VŠ u tohoto syna nepočítá, ale u mladšího ano.

Soňa (1 mat): [syn] si vybral počítačovou grafiku má to výtvarný nadání ... vidím, že pořád tam něco je i v těch rukách je ... já jsem spokojená a když se tomu bude věnovat dál, tak budu jenom spokojená...

Dcery mířící na střední odborné školy si na rozdíl od chlapců vybírají buď umělecké, zdravotní nebo pedagogické zaměření. Jarka a Johana (1 mat) si přejí si pro své dcery VŠ

¹⁹ Ostatní než technické směry volené v rodinách se syny jsou spíše z nouze než z opravdového zájmu.

²⁰ Manuální zručnost dětí se hodnotila výrazně nejvíce v brněnské skupině matek dětí na ZŠ z rodin s nižším vzděláním.

vzdělání, povolání učitelky. Na střední zdravotní školu bez vyjádřených VŠ ambicí míří dcery Milady, Anežky (bez mat).

Milada (1 mat): ... že by s miminkama v porodnici ... nebyla bych proti, i když dneska být zdravotní sestra, to je otročina ... je to takový nevděčný.

Na umělecké školy s vidinou profese grafičky, resp. módní návrhářky míří dcery Kateřiny (bez mat) a Julie (2 VŠ; „dělá různé koláže“), a také Amálie (1 mat), u té ovšem bez většího zájmu dcery. Střední školu s uměleckým zaměřením (grafika, malířství, módní návrhářství) prosazovala oproti gymnáziu také Marika (bez mat).

Pragmatická volba odborné školy

Přijímací zkoušky a s nimi spojený strach ze selhání je příčinou, proč některé děti z rodin bez VŠ vzdělání, třeba i přes dobrý prospěch a podporu rodičů, nakonec nevolí výběrovou školu a raději „jdou na jistotu“. Volí školu s nižšími nároky (např. přijetí podle průměru). Tito žáci projevují „pocit zábran“, jaký nemají žáci s dobrým prospěchem v rodinách s VŠ vzděláním a odpovídají tezi Bourdieu a Passerona, že mnoho vyloučených ze studia se na různých stupních vzdělání vyřadí samo ještě předtím než by mohlo být zkoušeno a podíl těch, u kterých je vyřazení maskováno výběrem, se liší podle sociální třídy [Bourdieu, Passeron 1990: 153]. Dcera Kateřiny (bez mat) kvůli přijímacím zkouškám nechce jít na „vyhlášenou“ uměleckou školu, i když její matka je přesvědčená, že má talent, „dar“ kvůli kterému by měla školu zkusit a „je škoda, aby to zahodila“. Dcera matku přesvědčila informací ze vzdělávacího veletrhu o dané spolupráci školy se zaměstnavateli při studiu a *uplatnění absolventů* v praxi po jejím ukončení.

Kateřina (bez mat): Já jsem chtěla, aby šla na Střední uměleckou školu ... měla by na ní ... může pokračovat dál na vysokou. ... jí se nechťejí dělat přijímačky tak si vymyslela Střední polygrafickou školu ... ty děti už ve druháku začínají spolupracovat s různými firmama a ... mají uplatnění. Jdou ze školy rovnou. Což nakonec mě přesvědčilo v tom, že ju tam dám, když tam chce a je to bez přijímaček ...

Klaudie (bez mat) slevila kvůli zhoršení prospěchu u syna („to není na gymnázium“) z původní představy o gymnáziu. Nová cesta směrem k VŠ technického směru je přes střední školu s maturitou (také typ objížděky). Syn na vysokou školu „má“ a matka chce, aby studoval (jedna ze tří ve skupině s nižším vzděláním, která má VŠ ambice).

Klaudie (bez mat): My to máme oboje, ruce i hlavu dohromady, ale myslím si, že [bych upřednostnila] to vzdělání, rukama se uživí vždycky.

Jakoukoli střední školu s maturitou bude volit dcera Jarmily, kterou škola nebaví, podobnou volbu učiní asi i dcera Blanky a syn Běly, přestože jak Běla, tak Blanka by rády,

aby děti škola bavila. Blanky dcera (Danuše) nechce za žádnou cenu podstupovat zkoušky na gymnázium.

Danuše (dcera Blanky): [rodiče] furt mi říkali at' jdu na gympl ... jenže to já zase nechci, protože nechci dělat zkoušky, takže.

Blanka (1 mat): ... je takovej univerzální typ ... [gympl je] asi nejlepší v jejím případě, ale rozhodně ji nechci jako říct 'běž tam zkus to' takže čekám jak to dopadne a netuším vůbec.

Přímá cesta k manuální práci

Nejmenší skupina matek mluvila o výběru odborného učiliště (asi 1/5 z rodin s dětmi na ZŠ). Jsou hlavně to rodiny žáků mimo Prahu se špatným prospěchem buď bez představy o možnosti existence alternativy v podobě odborné školy, nebo také rodiny dětí se zájmem o obor, respektive danou profesi. Jako vyhovující se jeví typologizace PSŠE: *učni z nouze* (nezvládající naplnit původně vyšší představy), *učni směřující k profesionalitě* (zájem o obor, doplnění složení maturity), a *učni* (školně slabí, zájem hlavně o soukromí) [PSŠE 2004: 162-4]. Tato skupina rodičů a dětí odpovídá nejvíc modelu vzdělanostní reprodukce popisované u brněnských dělníků v Katrňákově studii [2004], protože více než polovina rodičů nedosáhla maturitního vzdělání, pouze Svatava a Sandra představují rodiny, kde oba rodiče dosáhli maturitního vzdělání.

Volba odborného učiliště nemusí být nutně slepou uličkou ve vzdělání²¹. Některé obory, které se v rámci nich nabízejí jsou čtyřleté s maturitou, většina tříletých oborů nabízí po dosažení výučního listu absolvováním nástavby získat maturitu, a tak i možnost pokračovat dále na vysoké škole (i když tato možnost je spíše hypotetická a reálně ji volí velmi málo učňů).

Zájem dítěte o profesi – směřování k profesionalitě

Některé matky nejsou k volbě učebního oboru vůbec skeptické, zejména protože jejich syny (v našich diskusích do této skupiny patří pouze chlapci) vybraný obor baví, někdy i opravdu dlouhodobě. Tato podskupina má nejbliže k *učňům směřujícím k profesionalitě*. Marcela (bez mat) a Miriam (1 mat), jejichž synové chtějí být kuchaři poukazují na zájem synů o práci.

²¹ Na problémy vyplývající z kategorizace středních škol na střední odborné školy a odborná učiliště upozorňuje A. Veselý (2006). Vzhledem k rozšířenosti tohoto slovního dělení v laickém diskurzu a také tomu, že volba konkrétního oboru ještě neproběhla, jsme v diskuzích většinou respektovali popis školy a nevyžadovali přesné specifikování délky studia. Když nebylo jasné, doptali jsme se, zda je to obor s maturitou nebo ne.

Marcela (bez mat): ... [syn] mluví od školky o tom, že bude kuchařem, protože manžel pracuje v pohostinství ... takže mu to učarovalo natolik, že mu to nevymlouvám ... jeho to baví a opravdu ho to baví to vaření.

Synové Sandry (2 mat) a Markéty²² chtějí být automechaniky, Markéta: „muž je tím vyučený a furt jsou spolu v garáži“. Syn Svatavy (2 mat) se ze svého zájmu hlásí na uměleckého kováře, s čímž matka souhlasí, řemeslo se jí líbí. Syn Květy opravdu chce dělat zedníka, což se rodičům tolik nezamlouvá.

Květa (bez mat): ... náš syn si vysnil zedníka ... je strašně nadšený ... nadchla ho ho ta práce ... co nemá v hlavě, tak má v rukách ... je strašně šikovnej ... nám s manželem se to příliš nelíbí ... protože je velká poptávka po černým řemesle... my jsme si taky představovali to teplo a tak, no.

Matky, u jejichž synů hrozí vzdělanostní sestupná mobilita, Svatava a Sandra (2 mat) a Miriam (1 mat) spolu s Markétou zároveň zmiňují svá přání, aby si synové dodělali nástavbu s maturitou. Rozhodnutí ale už bude na dospělých synech.

Svatava (2 mat): [syn] si vybral uměleckého kováře. Nevím, jak k tomu dospěl, ale asi tím, že je šikovnej na tu výtvarku a vždycky ho bavilo vymyšlet různé věci ... tak ho asi v tom budu podporovat ... možná udělat si nějakou nástavbu v Písku.

Miriam (1 mat): ... docela se mu líbí kuchař ... tak jsem mu řekla ‘Proč ne, ty rád jíš a ochutnáváš’ a mně by se to jako líbilo ... kéž by to vyšlo, no. Může si potom udělat ještě nějakou nástavbu ...

Markéta (?): ... mně by se víc líbilo, kdyby byl truhlář ... ale dělat automechanika mu nebráním a když mu to půjde, tak dva roky nástavba

Z matek dívek hlásících se na učební obory se vyjadřuje o zájmu své dcery o danou práci akorát Martina z Tábora, jejíž dcera chce být kadeřnicí: „líbí se jí to od malička, pořád se někomu hrabe ve vlasech.“ Ve škole je také velmi slabá už od počátku, pravděpodobně má jednu ze specifických poruch učení. Matka jí zato hodně chválí za pomoc v domácnosti a péči o tři mladší sourozence, i za to, že je hodná a klidná.

Školní selhání - učni z nouze

Příklady *učňů z nouze* jsou synové z rodin bez maturity z Brněnska. U Kristýny by syn rád studoval SOŠ se sportovním zaměřením, ale kvůli známám se reálně uvažuje pouze o učilištích, na kterých se syn s matkou nemohou shodnout. Syn Kristýny chce jít na zedníka, s čímž matka z praktických důvodů nesouhlasí („bude mít revma“, „bude udřenej v padesáti“) a upřednostňuje zámečníka, kde je možné získat „teplé místo“ v dílně přes příbuzného.

²² Markéta odmítla do dotazníku napsat vzdělání svoje i partnera.

Karininy představy o budoucnosti syna byly spojené s jakoukoli střední školou s maturitou, a následně policejní školou, právě ona ovšem na druhou stranu vyjadřuje smířenost s manuální prací odrážející vědomí nízkých šancí a přizpůsobení se jim: „každý na [školu] nemá a když to pak posloucháte, tak si říkám kdo tady bude dělat tyma rukama.“ Zhoršení známek, brigáda a návštěva náborářů z učiliště syna přivedly k zájmu o zedníka nebo tesaře, přitom jeho otec je zedník, což ho vždy odrazovalo.

Karina (bez mat): ... známky se pohoršily ... a teď došel, že tam byli náboráři, že na zedníka nebo na tesaře ... a že bude mít potom hned zajištěnou práci. Tak on uvažuje o takové práci, kde bude v zimě ... já si ho nedovedu představit manuálně pracovat... já bych chtěla ... aby si udělal tu maturitu ... asi bude nakonec záležet na něm ... než než aby tam šel s odporem a potom to flákal a propadal.

Původně vybraný maturitní obor by navíc znamenal život na internátu, a to syn nechce. Karina by internát zase uvítala, protože má vlastní zkušenost, že se tam více učí než doma. O synovi Karina mluví spíše negativně („není na práci“), proč původně vybrali právě policistu se z diskuse nedozvídáme.

Nezájem o školu a budoucnost - učnice

Další podskupinu tvoří dcery z rodin bez kulturního kapitálu, které jsou ve škole prospěchově slabé a u nichž se z výpovědí jejich matek (u Agáty i samotné dcery) nezdá, že by měly o školu a obor větší zájem. Důvodem je zhoršení prospěchu, nezájem o studium, školní práci a školu jako takovou. Dcery si volí „dívčí“ obory jako kadeřnice, kosmetička nebo aranžérka, ale u většiny nejde o opravdový zájem, ale spíš momentální nezájem o budoucnost. Klára (bez mat) se v diskusi obávala možných přijímaček na tento obor, ale nebyla si vůbec jistá tím, zda skutečně nějaké budou. Přijímací zkoušky jsou v době přebytku volných míst na učilištích přitom velmi nepravděpodobné. Dcera Agáty (bez mat) také předpokládá s výběrem učebního oboru kadeřnice.

Darina (dcera Agáty; bez mat) : Já nevím, ale ráda bych byla kadeřnice.

Moderátorka: A co na to mamka?

Darina: Nic. ...

Moderátor: A nemá nějaký jiný představy?

Darina: Ne.

Agáta v diskusi matek velmi nejasně mluvila o možném výběru střední odborné školy zaměřené na počítače („ani nevím jestli nějaká taková škola je“). Odpovědi její dcery jen doplňují pravděpodobně ne příliš velkou podporu při volbě školy či povolání ze strany rodiny (matky, případně babičky, se kterou bydlí). Přestože Agáta explicitně v diskusi zmínila, že by

chtěla aby se její dcera měla v životě lépe než ona a rozhodně nedělala (manuální) práci jako má ona, právě její dcera nemá úplně příznivý start.

Agáta (bez mat): Tak, já bych chtěla, aby se měla prostě líp. Já jsem se moc nějak, jako dobře neměla.

Moderátorka: Myslíte finančně?

Agáta: No, tak vůbec, celkově.

Ve škole má velmi průměrné výsledky a její matka nejspíše spíše neví jak dceři pomoci najít lepší vztah ke škole. Tyto matky se v diskusi příliš ke škole ani budoucímu povolání či studiu logicky příliš nevyjadřovaly.

Diskuse

Volba střední školy je klíčová z hlediska možností přechodu na terciární stupeň vzdělávání, přičemž reálně pouze všeobecná gymnázia nechávají otevřené všechny možnosti. Volba je strukturována a ovlivňována především interpretací školní minulosti dítěte, zkušeností se školou a očekáváními, které ve vztahu ke studiu rodiče a děti mají. Zatímco výběr gymnázia vyjadřuje preferenci dlouhodobého studia, odborné učiliště je naopak v drtivé většině pro své absolventy slepou vzdělávací uličkou a jeho výběr vyjádřením nezájmu o vzdělávání jako takové.

Už první školní *selekce na jazykové a nejjazykové třídy* na 1. stupni ZŠ znevýhodňuje děti, které nebyly vybrány pro jazykovou třídu nejen tím, že nedostávají rané jazykové vzdělání, ale i tím, že se vytváří kolektivy, o kterých se předpokládá (a často tomu tak i je), že jsou v nich děti méně akademicky orientované (ze svých rodin), ze strany dějů i pedagogů jsou ve škole považovány za méně schopné a podle toho se s nimi také jedná (labelling). Kritiku v tomto smyslu vyjádřily pouze ty matky jejichž děti zůstaly v „obyčejných“ třídách podle svého názoru neoprávněně a mohou tuto interpretaci podpořit tím, že jejich děti později i přes tento handicap udělaly přijímací zkoušky a byly přijaty na VG. Domnívám se, že této rané selekci, která je mnohem méně viditelná než o čtyři roky pozdější odchody na VG, by bylo dobré věnovat větší pozornost než se jí dosud věnuje.

Rušnou křižovatkou na cestě za vyšším vzděláním je začátek konec 5. třídy ZŠ, kdy se rozhoduje o přechodu části žáků na osmiletá gymnázia, další je vstup menšího proudu dětí v 8. ročníku na šestiletá gymnázia. Předpokládá se a výsledky naznačují, že přestupy jsou zejména v režii rodičů s vysokým socioekonomickým statusem a vysokými vzdělanostními aspiracemi, které odráží vzdělanostní úroveň rodiny a místo bydliště. Úbytek dětí ze ZŠ se

místně i mezi školami podstatně liší podle dostupnosti VG, sociálního složení rodin a jejich aktivity směrem ke vzdělání dětí. Sociální skladba VG je značně vychýlená směrem k vzdělanějším rodinám s vyšším statusem [Matějů, Straková 2006] a rodin oceňujících hodnotu vzdělání a očekávajících lepší prostředí, které vidí spíše ve výběrové škole. V diskusích pouze několik matek připustilo svůj podíl na směřování dítěte na VG. Většina naopak zdůrazňovala vlastní touhu dítěte přejít na VG.

Základní školy mají snahu udržet si žáky (předně ty bezproblémové), nemají zájem na odlivu „tahounů“, tudíž nemohou fungovat při povzbuzování talentovaných, ale méně ambiciózních dětí. ZŠ s dobrou pověstí, kvalitními pedagogy, rozšířenou výukou některých předmětů si spíše udrží bezproblémové a ambiciózní žáky/žáky převážně z ambiciózních rodin. Školy s vnímanou horší úrovní přicházejí o žáky z rodin kladoucích důraz na vzdělání, kteří se snaží, aby dítě „drželo krok“ s vrstevníky nebo bylo mezi těmi nejlepšími. Děti, které na škole s horší úrovní zůstávají, mají nižší šanci uspět při přijímacích zkouškách na výběrovou školu, i když jejich prospěch je nadprůměrný. Kvalita některých škol je podle matek ovlivněna nedostatkem peněz, který neumožní udržet a přilákat dobré pedagogy (Praha) a/nebo obavami z rušení výuky (venkovská škola).

V souladu s teorií kulturní reprodukce patří rodiče dětí studujících VG (a mířících na VŠ) k nejvzdělanějším, a to i v našem výzkumu. Tyto děti nejenže mají náročnější studium, ale také často více organizovaných mimoškolních aktivit než děti na ZŠ. Jejich rodiče přisuzují velký význam vzdělání jako takovému, počítají se studiem na VŠ, chtějí kvalitní znalost jazyků i to, aby děti získaly zkušenosti ze zahraničí, které děti kulturně obohatí apod. Děti z rodin s vyšším objemem kulturního kapitálu (alespoň 1 VŠ) buď studují na VG nebo uvažují o studiu gymnázia, v případě chlapců také technických lyceí. Rozhodování o budoucnosti deklarovaně nechávají na svých dětech, čemuž vyhovuje hlavně všeobecné zaměření. *Odklad specializace*, tedy čas, který gymnázia poskytují pro vyhranění a lepší poznání sama sebe, můžeme považovat za kulturní zdroj, který rodiče dětem dopřávají. Studenti a studentky získávají možnost a jsou všeobecnou školou podporováni v tom, aby se naučili rozpoznávat svoje záliby, schopnosti a svobodně se o své odbornosti rozhodli jako sebevědomí, dospělí lidé. Matky nevyjadřují pochybnosti o školní úspěšnosti svých dětí, budoucnost je otevřená, studium zajistí životní rozhled. Matky ze dvou rodin zatím přesně nevěděly, kterou školu si jejich dcery vyberou (gymnázium nebo umělecky zaměřenou střední školu), přesto tyto matky nevyjadřují obavy o budoucnost a počítají s VŠ studiem. Podobně jsou na tom matky s vyšším vzděláním, jejichž synové jdou na lyceum.

Přestože nemůžeme předvídat, nakolik se u dětí z diskuzí nakonec podaří proměnit aspirace na studium, je velmi pravděpodobné, že právě tato generace dětí své rodiče vzdělanostně převýší, prodělá mezigenerační *vzdělanostní mobilitu*, která je také odrazem rozvoje vzdělávacích příležitostí. Jedna matka to přímo vyjádřila tak, že VŠ pro děti bude nezbytností, jako je pro její generaci maturita. Vzdělanostní aspirace u rodin s menším objemem kulturního kapitálu se v diskuzích výrazně regionálně odlišovaly. Matky z Prahy vyjadřovaly mnohem vyšší vzdělanostní aspirace. Žádná z matek nepočítala s tím, že by se její dítě hlásilo na učební obor a téměř celá polovina počítá u svých dětech se studiem gymnázia, potažmo vysoké školy. To lze interpretovat tak, že tyto matky mají větší zkušenosti s pracovními příležitostmi pro lidi s vyšším vzděláním, kteří jsou v Praze žádanější než jinde. Zároveň v metropoli rozvinutý vzdělávací trh nabízí více míst všeobecného zaměření i univerzitních příležitostí, a tak tyto potřeby lidí s vyšším vzděláním sytí. Lidé v Praze pocítují, že (dobré) pracovní uplatnění bývá spojeno se vzděláním. V brněnské skupině podobný názor vyjadřovaly matky s vyšším vzděláním (minimálně 2 mat), kde pouze jediná matka nepočítala se studiem VŠ. Ostatní matky ji ujišťovaly, že se to změní a má dceru ve studiu podporovat, že se její přístup časem změní.

Přestože asi polovina rodin s malým objemem kulturního kapitálu opravdu očekává u svých dětí dosažení vyššího vzdělání než dosáhli rodiče, druhá část bude volit nejspíše odborné učiliště. Tato skupina dětí především z Tábora a okolí a Brněnska podle všeho míří k *autoreprodukcii vzdělání* a sociálního postavení svých rodičů. Nejvíce tak odpovídá brněnským dělníkům z Katrňákovy studie (2004). Ze skupin, které identifikovala Viktorová [PSŠE 2004] můžeme z výpovědí matek rozpoznat zástupce *učňů směřujících k profesionalitě*, *učňů* i *učňů z nouze*. Rodiče s tím většinou souhlasí, přestože si vzdělaných lidí váží, uznávají, že všichni nemohou být studovaní. Výběr oboru je často vázán na rodinnou tradici nebo představy o uplatnění dané přímou zkušeností dětí nebo i rodičů. Žádoucnost profese matky diferencovali hlavně podle podmínek práce (venku, v zimě nebo uvnitř, v teple), nikoli například výší výdělku.

Důležitou roli při volbě učiliště a konkrétního oboru sehrává u jedné části dětí hlavně jejich *zájem o práci*, u další části je to ovšem spíše *podprůměrný prospěch* (v posledních letech docházky), který rodičům i dětem dává jasný signál o tom, že studium pro ně není „to pravé“. Špatný prospěch zároveň vyjadřuje, že dítě učení buď vyloženě zanedbává nebo není úspěšné ve snaze dostát nárokům pedagogů a dosáhnout alespoň průměrný prospěch, který my jim dovolil studovat na střední škole s maturitou. Rodiče chápající prospěch jako

autoritativní vyjádření studijní neschopnosti dítěte většinou nevyvíjejí úsilí, které by zvrátilo volbu odborného učiliště. Bez znalosti školy a školních výsledků dětí není možné říci, do jaké míry vnímané šance a „sebevyřazování“ z maturitních oborů odpovídají reálným šancím na vzdělávacím trhu. Navíc nelze tvrdit, že studium SOŠ s maturitou automaticky poskytuje lepší vzdělání a vklad do života než výuční list s možností maturitu si doplnit v nástavbovém studiu. Učeni směřující k profesionalitě mají mnohem lepší vyhlídky na profesní i životní uplatnění než studenti na střední škole s maturitou, kteří nejeví zájem ani o studium, ani o obor.

Mezi rodinami s malým objemem kulturního kapitálu se objevilo několik dcer, které míří na gymnázium a mají VŠ aspirace. Tyto děti nejspíše samy v sobě nebo v mimo-rodinném prostředí objevily kulturní zdroje, které jim umožňují mít dobré školní výsledky, a tak pokračovat ve studiu na gymnázium, a později i studovat VŠ. Tato skupinka přibližně odpovídá mladším účastníkům výzkumu *vzestupně mobilních* studentů [Ergens 2007] nebo skupině „*nových studentů*“ [PSŠE 2004: 167-8]. Přestože výpovědi matek neukazují na povzbuzování dětí v jejich studijních aspiracích, rodiče představy dcer vcelku vítají a jsou odhodláni je podporovat i v pokračujícím studiu. Pro matky je klíčové, aby to bylo výhradně rozhodnutí dcer a nikoli jejich, zdůrazňují, že je do něčeho nikdy nenutily a nutit nebudou, nechávají své děti se *přirozeně vyvíjet*. Uvažovat o studiu VŠ je pro ně zatím předčasné, a to přestože dcery už své představy mají. Nezdá se, že by rodiče dcery vedli přísněji nebo dokonce ani že by přisuzovali vzdělání větší hodnotu než ostatní, což ve výsledcích svého výzkumu uvádí jako důležité charakteristiky výchovy rodičů *vzestupně mobilních* T. Ergens [Ergens 2007: 88, 92]. S jeho výsledky i výsledky PSŠE se shoduje *důraz na samostatnost* dětí. K rozhodnutí, jaké faktory jsou pro motivaci a utváření studijních aspirací u těchto dětí klíčové (širší rodina, pedagogové, vrstevníci, studijním nadání), by bylo třeba zkoumat další data.

Závěr

Skupinové rozhovory s matkami ukázaly na různé způsoby, jak se dnes děti a jejich rodiče vyrovnávají s úkolem volby středního vzdělání, a tak i směřování další vzdělávací budoucnosti, která je součástí procesů sociální diferenciaci ve společnosti. Součástí analýzy bylo také sledovat, nakolik se toto rozhodování liší podle vzdělanostního zázemí.

Vybraný ročník dětí má oproti dřív narozeným určitou výhodu v podobě relativně nízkého počtu dětí a tak zvyšujících se příležitostí na studium gymnázia nebo střední školy s

maturitou (podobně tomu bude nejspíše i u studia VŠ). V této situaci jen žádané školy s převisem poptávky vyžadují přijímací zkoušky, takže děti které nechtějí podstupovat riziko selhání se při výběru školy do určité míry řídí tím „na co mají“ podle průměru svých vysvědčení z 8. a pololetí 9. třídy.

Matky popisují volbu (včetně VG) ve velké většině už jako samostatnou věc dítěte, i když za mnoha odpověďmi je skryt mnohdy i významný nepřímý vliv rodiny (někdy i explicitně reflektovaný). V diskusích se replikuje opakovaně potvrzovaný fakt, že VŠ vzdělaní rodiče s vysokým objemem kulturního kapitálu se snaží o to aby jejich děti dosáhly také vyššího vzdělání, a rodina tak docílila *vzdělanostní reprodukce*. Zároveň se zdá, že jsou v tomto svém úsilí opravdu úspěšní. Většina z nich popisuje své děti jako se zájmem o studium a svou budoucnost, a dokonce pracující v tomto smyslu. Pro rodiny, kde dítě zatím nemá vyhraněný zájem, je klíčovou strategií výběr všeobecného vzdělání, tedy *odklad volby specializace* do dospělosti. Předpokladem v těchto rodinách je absolvování VŠ.

Rodiče bez VŠ vzdělání naopak spíše preferují strategii volby střední odborné školy, která představuje *možnost dítěte rozhodnout se po maturitě o ne/pokračování ve studiu*. Předpokladem je dosažení maturity, nikoli vysoké školy. Ta je chápána jako bonus navíc. Rodiče dětem ale nebrání, pokud samy chtějí studovat gymnázium.

Vyučení je destinací téměř výhradně pro děti z rodin s malým kulturním kapitálem mimo Prahu. Přibližně v polovině případů je to volba nikoli ze zájmu, ale „z nouze“ vzhledem k nedostatku efektivního úsilí dětí dostat školním nárokům a získat lepší prospěch, či neschopnosti dítěte i rodičů hledat a najít alternativní řešení v podobě maturitního oboru.

Literatura

- Bayer, I., J. Šafr, K. Vojtíšková. 2007. *Přístupy k sociologickému zkoumání kultury a stratifikace*. STUDIE CESES – Teoretik 2007/03.
- Bourdieu, P. 1984. *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P., J.-C. Passeron. 1990. *Reproduction in Education, society and culture*, London: Sage publications.
- Bourdieu, P. 1998. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum.
- Conway, S. 1997. The Reproduction of Exclusion and Disadvantage: Symbolic Violence and Social Clas Inequalities in „Parental Choice“ of Secondary Education. *Sociological Research Online*, 2(4).
- Dostupné na: <http://www.socresonline.org.uk/2/4/4.html> (navštíveno 20.4.2008)
- Ergens, T. 2007. *Vliv rodinného prostředí na vzestupnou intergenerační vzdělanostní mobilitu*. Bakalářská práce FSS MUNI.

- Dostupné na: http://is.muni.cz/th/163113/ff_b/text_Bc_prace.pdf (navštívěno 5.4.2008)
- Katrňák, T. 2004. *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Katrňák, T. 2005. *Třídni analýza a sociální mobilita*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury.
- Keller, J., L. Tvrđý. 2008. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: SLON.
- Lareau, A. 1987. Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education*, 60(2): 73-85.
- Lareau, A. 2002. Invisible inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*, 67: 747-76.
- Lareau, A. 2003. *Unequal Childhoods. Class, Race, and Family Life*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.
- Lareau, A., E. McNamara Horvat. 1999. Moments of Social Inclusion and Exclusion. Races, Class and Cultural Capital in Family-School Relationships. *Sociology of Education*, 72(1): 37-53
- Lareau, A., E. B. Weininger. 2003. Cultural capital in educational research: A critical assessment, *Theory and Society*, 32: 567-606.
- Matějů, Petr, Michael L. Smith, Josef Basl. 2008. Rozdílné mechanismy – stejné nerovnosti. Změny v determinaci vzdělanostních aspirací mezi roky 1989 a 2003. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 44(2): 371–399.
- Matějů, P., J. Straková. 2006. *(Ne)Rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia.
- Matějů, P., J. Straková. 2003. Role rodiny a školy v reprodukci vzdělanostních nerovností. *Sociologický časopis*, 39(5): 625-652.
- Pražská skupina školní etnografie. 2004. *Čeští žáci po deseti letech*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta.
- Reay, D. 2005. Doing the dirty work of social class? Mothers' work in support of their children's schooling. *The Sociological Review*, 53(2): 104-115.
- Simonová, N., T. Katrňák. 2008. Empirické přístupy v sociálně stratifikačním výzkumu vzdělanostních nerovností. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 44(4): 725–743.
- Shavit, Y., H. P. Blossfeld 1993. *Persistent Inequality. Changing Educational Attainment in Thirteen Countries*. Boulder, San Francisco, Oxford: Westview Press.
- de Singly, François. 1999. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál.
- Wacquant, L. J. D. (2002) Pierre Bourdieu. *Biograf* (27): 46 odst.
- Dostupné na: <http://www.biograf.org/clanky/members/clanek.php?clanek=v2707> (navštívěno 2.4.2008)
- Weininger, E. B., A. Lareau. „Cultural Capital“ [online]
Dostupné na: www.brockport.edu/sociology/faculty/Cultural_Capital.pdf (navštívěno 2.4.2008)

Příloha

Výběr vzdělání v rodinách podle nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů a genderu dítěte

Gender dítěte	Vzdělání rodičů	Výběr střední školy					Celkem
		Víceleté gymnázium	Gymnázium + lyceum	SPŠ	SOŠ jiná	SOU	
Syn	Bez maturity			1	2	4	7
	1 maturita	1	2	4		1	8
	2 maturity	2	2	6	1	2	13
	1 VŠ	4	3	1	1		9
	2 VŠ	3	2				5
	Celkem	10	8	10	4	7	42
Dcera	Bez maturity		4		1	3	8
	1 maturita	3	1		7	1	12
	2 maturity	1	4				5
	1 VŠ	7	2		1		10
	2 VŠ	3	1		1		5
	Celkem	14	11		10	4	40

Pozn.: Dvě rodiny z FG mají dvojčata v daném věku, proto je počet o 2 vyšší.